

Silvia Morelli
(coord.)

POLÍTICAS CURRICULARES

Experiencias en contextos
latinoamericanos

POLÍTICAS CURRICULARES

**Experiencias en contextos
latinoamericanos**

Silvia Morelli
(*Coordinadora*)

Alicia Alderete
Camila Carlachiani
Alice Casimiro Lopes
Yanina Natalia Fantasía
Silvina Feeney
Daniel Feldman
Ana Laura Gallardo Gutiérrez
José María García Garduño
Elizabeth Macedo
Silvia Morelli
Lady Daiana Oliveira da Silva

Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos /
Silvia Morelli... [et al.]; coordinación general de Silvia Morelli.
- 1a ed. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2021.
208 p.; 22 x 15 cm. - (Educación)



ISBN 978-987-771-097-7

1. Pedagogía. 2. América Latina. I. Morelli, Silvia, coord.
CDD 371.20098

© 2021 · **Homo Sapiens Ediciones**
Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario | Santa Fe | Argentina
Tel: 54 341 4243399 | 4253852
editorial@homosapiens.com.ar
www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723.
Prohibida su reproducción total o parcial.

ISBN 978-987-771-097-7

Este libro se terminó de imprimir en mayo de 2021
en **Buenos Aires Print** de Walter A. Santiago | Tel. 011 4225-6553
Pte. Sarmiento 459 | Lanús | Buenos Aires | Argentina

Índice

PRESENTACIÓN	7
Capítulo 1: El porvenir de las políticas curriculares	11
<i>Silvia Morelli</i>	
Capítulo 2: Enfoques clásicos para el estudio de las políticas educativas y curriculares	25
<i>José María García Garduño</i>	
Capítulo 3: Una agenda para el currículum en América Latina: viejos temas en nuevos contextos	55
<i>Silvina Feeney y Daniel Feldman</i>	
Capítulo 4: Discursos curriculares para la enseñanza secundaria: el caso del Estado de Bahía, Brasil	83
<i>Alice Casimiro Lopes y Lady Daiana Oliveira da Silva</i>	
Capítulo 5: Dispositivos curriculares en la micropolítica de la educación secundaria en Argentina: regularidades y diferencias	107
<i>Camila Carlachiani</i>	
Capítulo 6: Filantropía, iglesia y las recientes políticas curriculares en Brasil	131
<i>Elizabeth Macedo</i>	

Capítulo 7: Posibilidades de una política curricular para la educación semipresencial de jóvenes y adultos en Santa Fe, Argentina	155
<i>Yanina Fantasía y Alicia Alderete</i>	
Capítulo 8: Conflictos epistemológicos en torno a las políticas curriculares de la educación básica mexicana	177
<i>Ana Laura Gallardo Gutiérrez</i>	
SOBRE LAS AUTORAS Y AUTORES	197

Presentación

El área de las políticas curriculares suele estar solapada por las políticas educativas o en el mejor de los casos, camuflada por las normativas que derivan de las decisiones de gobernabilidad. El presente libro resulta de encuentros y debates mantenidos durante los últimos años con colegas de distintos países latinoamericanos. Encuentros que tuvieron por objeto discusiones sobre los encuadres teóricos acerca de las políticas curriculares, como también el análisis, a la luz de categorías poscríticas, de proyectos y normativas para la escolaridad en países como México, Brasil, Colombia, Chile y Argentina. En el caso de este último, coincide con la culminación de una investigación cuatrienal, radicada en la Universidad Nacional de Rosario, titulada *Discursos y circunstancias del currículum en América Latina*. En esta se estudiaron las conversaciones mantenidas entre Argentina, Brasil, México y Colombia que cooperan con la consolidación del currículum como campo intelectual de las Ciencias de la Educación.

En los escenarios del siglo XXI, las construcciones conceptuales del currículum se entienden desde la internacionalización, la multiculturalidad, el hibridismo, los estudios de género y lo autobiográfico. Las conversaciones que en él se dan, hacen visibles los acuerdos teóricos, prácticos y políticos, en medio de un lenguaje ambiguo y conflictivo propio del campo del currículum. Pero también dan cuenta del imperativo de encarar proyectos que incluyan una noción de democracia más allá de los antagonismos que involucran a las macropolíticas, las escuelas y las aulas.

Los trabajos que se presentan en este libro demuestran la diversidad de propuestas agrupadas en la serie de las políticas curriculares latinoamericanas. Organizados en ocho capítulos, los primeros tres son producciones de reflexión teórica sobre las políticas curriculares que dan cuenta de distintos enfoques para abordar su estudio. Allí se encuentran los escritos por Morelli, García Garduño y Feeney y Feldman. Los cinco capítulos que continúan presentan análisis de diversas configuraciones que se inscriben en la macropolítica, como el caso de los escritos de Macedo y Gallardo Gutiérrez; en la mesopolítica, como el caso de los escritos de Lopes y Silva y Fantasía y Alderete, y en la micropolítica, como el texto de Carlachiani.

El primer capítulo, escrito por Silvia Morelli considera las circunstancias generadas por la pandemia de COVID-19 y analiza la posibilidad de reconocer las políticas curriculares desde la traducción, en el sentido en el que la considera el posestructuralismo de Derrida. El trabajo deriva en la importancia de esta para construir una micropolítica acorde con la cultura institucional y las particularidades de cada situación escolar.

El segundo capítulo, escrito por José María García Garduño analiza la relación entre las políticas educativas, las reformas educativas y las políticas curriculares dando cuenta para ello de tres enfoques de análisis que presentan las últimas. A saber: el enfoque sistémico de Laswell, el enfoque posestructuralista/posmoderno considerado en Brasil por Casimiro Lopes, Evangelista Dias y Gomes de Abreu y también en Argentina por Beech y Meo, y el enfoque inspirado en el nuevo institucionalismo del que son representantes March y Olsen y Dimaggio y Powell.

El tercer capítulo, escrito por Silvina Feeney y Daniel Feldman analiza las políticas curriculares a partir de las finalidades respecto a la selección cultural y la distribución social del conocimiento en el contexto del sistema escolar. Para ello, sitúan al problema del conocimiento en las escuelas dentro las relaciones entre la sociedad, el Estado y la escolarización. Con convicción, consideran que esta discusión en América Latina no puede obviar la histórica búsqueda de respuestas al problema político y técnico de la definición, selección, distribución y apropiación de conocimientos en un contexto de creciente desigualdad social y educativa.

El cuarto capítulo, escrito por Alice Casimiro Lopes y Lady Daiana Oliveira da Silva, desde un marco antiesencialista y posestructuralista,

analiza la reforma de la educación secundaria en el Estado de Bahía y los debates acerca del acceso y permanencia, como también acerca de la identidad de ese nivel. Desde este punto establece la relación entre las políticas supranacionales como las de la UNESCO y las traducciones realizadas en Bahía.

El quinto capítulo, escrito por Camila Carlashiani, analiza con un marco posestructuralista y poscolonial la producción de dispositivos curriculares en dos escuelas argentinas, situadas en la ciudad de Rosario. Desde ahí advierte cómo los dispositivos curriculares permiten la creación de micropolíticas que facilitan la permanencia y la continuidad de las trayectorias escolares de los jóvenes que asisten a las escuelas estudiadas.

El sexto capítulo, escrito por Elizabeth Macedo analiza el documento denominado Base Nacional Común Curricular (BNCC) aprobado en 2017 como un documento obligatorio para los diferentes niveles de educación básica en Brasil. En clave política analiza la tensión provocada entre el Ministerio de Educación y Cultura y los organismos sociales y académicos sobre el alcance de ese documento. Desde un marco posfundacional y posestructural estudia el conservadurismo de la hegemonía con el que fue elaborado y sostenido este documento.

El séptimo capítulo, escrito por Yanina Fantasía y Alicia Alderete analiza una producción en el ámbito mesopolítico para la educación secundaria de adultos con modalidad de educación a distancia y virtual, en la provincia de Santa Fe en Argentina. Este plan de estudios es analizado desde la perspectiva del acontecimiento, propuesta por Badiou, y revisa los mandatos históricos argentinos para la educación secundaria. Asimismo, denota el proceso de traducción que lleva a cabo esta provincia respecto de las macropolíticas para la educación secundaria.

El octavo capítulo, escrito por Ana Laura Gallardo Gutiérrez, analiza la macropolítica para la Educación Básica en México. Estudia, a través de los pliegues y opacidades, el imaginario distorsionado de las políticas curriculares para este nivel. Se aborda como un problema epistemológico-teórico y político en torno a las políticas educativas en general y a las curriculares de la educación en particular. Considerados “grandes problemas educativos” son analizados el rendimiento escolar respecto a los contenidos del currículum nacional en su cruce con la noción de desigualdad educativa.

Los ocho capítulos intentan exponer un inacabado estado de la cuestión respecto a las políticas curriculares en América Latina. Y aunque conscientes de la imposibilidad de pretender su compleitud, va tomando forma el territorio político latinoamericano de las decisiones curriculares.

Capítulo 1

El porvenir de las políticas curriculares

SILVIA MORELLI

Hay que interrogar incansablemente a las “metáforas”.

JACQUES DERRIDA (1968:114)

Pensar la post pandemia

La pandemia de COVID-19 deja expuestos problemas curriculares que América Latina había naturalizado y los sorteaba como parte de su crisis permanente. Haciéndolos visibles, tal vez cueste reconocer que éstos no son más que parte del desarrollo de sus políticas enunciadas en el territorio. La centralización o descentralización de las políticas educativas, la elaboración de proyectos institucionales que refieran a las identidades de cada escuela, la decisión de seleccionar y secuenciar de manera particular el desarrollo de contenidos, son algunas de las problemáticas expresadas como políticas del curriculum. A pesar de ello, la disruptión que genera esta pandemia en los escenarios curriculares latinoamericanos puede ser entendida como una oportunidad para repensar el curriculum y con éste la escuela, las relaciones pedagógicas, la docencia, la evaluación y el aprendizaje. En términos de políticas curriculares, es la posibilidad que tiene la escuela, como nivel micro-político, de identificarse con las particularidades y diferencias.

Comienzo este análisis identificando dos significantes relevantes en esta circunstancia: *suspensión de la materialidad* y *post pandemia*. El primero establece nuevas reglas de juego para el desarrollo del curriculum, mientras que devela la reducción de la escuela al edificio. En el momento en el que se decretan asilamientos sociales, y las instituciones educativas comienzan a trabajar con sus puertas cerradas y sus edificios vacíos, se advierte un curriculum cuyo aspecto

material queda latente. Esta suspensión, que relaja el estado físico de la escuela, es reemplazada por vínculos virtuales que le permiten al currículum volver a pensarse en la implementación de sus políticas. Un nuevo espacio es construido en un sentido muy diferente al conocido, donde la vida del currículum se piensa e implementa “puertas afuera”, más cerca del hogar, de la vida cotidiana, de los conflictos sociales y de la cultura que de la vida escolar y los conflictos que esta genera. La pandemia por COVID-19 derrumba simbólicamente la muralla que mantenía resguardado al currículum dentro de la escuela, para continuar con la tarea educativa en una escuela cuya materialidad está suspendida, pero que reconstruye su institucionalidad en un espacio virtual. Esta suspensión de la materialidad puede también entenderse desde posiciones *post materiales* que cuestionan la relación tiempo-espacio rechazando la linealidad asumida entre pasado-presente-futuro. En cambio, evoca el devenir y el porvenir como ideas para navegar en el tiempo. La alteración de los sentidos respecto al tiempo pasado se manifiesta también en las experiencias otrora adquiridas para el desarrollo del currículum que no hacen más que destacar que para el escenario presente no hay experiencia profesional que baste para enfrentarlo con certeza. Mientras que, para el caso del futuro, no permite proyectar sobre horizontes conocidos. Sin embargo, la suspensión de la materialidad permite, en términos políticos, imaginar un currículum que se desarrolle por fuera de la escuela-edificio, en espacios donde ni los profesores ni los equipos directivos acceden. La lejanía física entre la escuela y el hogar o las distancias culturales entre la escuela y la familia, instalan la concreción de un currículum fuera de los ámbitos académicos.

La segunda categoría, *post pandemia*, refiere al estado que tomará la cultura escolar luego de las transformaciones sociales sufridas tras la pandemia. En el cambio de escenario, se aventura la convivencia de viejas costumbres y hábitos junto a prácticas inéditas, o ya existentes, aunque no legitimadas. La post pandemia hace un reconocimiento a la inestabilidad, la contingencia y la importancia de la diferencia. Los escenarios post pandémicos, devenidos agonistas, rechazarán todo esquema antagonico que contraste lo global contra lo local, lo material contra lo inmaterial, lo presencial contra lo virtual. Más que el futuro de un currículum, la escuela de la post pandemia se caracterizará por la construcción del porvenir. De este modo, advierte un cambio en el modo de entender a la educación y al currículum que obliga a América

Latina a encontrar un nuevo rumbo más democrático, solidario, distributivo para afrontar las desigualdades. Ahora bien, tanto la suspensión de la materialidad como la post pandemia crean espacios inéditos para las políticas curriculares latinoamericanas comprometiéndose a otorgarle relevancia a los sujetos, las diferencias y los contextos.

La imprescindibilidad de dispositivos tecnológicos para la educación formal se recrudece en el sorpresivo momento en que las escuelas cerraron sus puertas, buscando el aislamiento social. Este momento destaca abruptamente una inflexión que hace que la escena escolar nunca más vuelva a ser la misma. Sin embargo, no marca algo nuevo e inédito. Simplemente deja expuestas situaciones que se venían preparando desde, al menos tres décadas, algunas más asumidas y otras más resistidas. En mi opinión, esta es la posibilidad que encuentra la educación latinoamericana para armarse nuevamente. La relación docente-estudiante, la organización del tiempo y espacio, la formación de grupos para mejores aprendizajes, los procesos de evaluación, la relación entre los saberes y el contenido son problemas que comprometen a las políticas curriculares para pensar el porvenir de la educación escolar. Llegamos al siglo XXI con la incumplida promesa de acabar con la exclusión social y de mejorar las condiciones de vida de niños, niñas y jóvenes. Cuando en la salida de la pandemia advertimos el porvenir, una combinación resulta preocupante, es la que hace convivir a los dispositivos tecnológicos para la enseñanza, el aprendizaje y la comunicación con la exclusión social, la marginalidad y la pobreza. Sin la resolución de esta combinatoria, no podremos pensar la post pandemia. Pero en ella, tendrá que hacerse visible el encuentro entre las políticas curriculares con el imperativo ético de hacer algo para pensar lo que vendrá a partir de la posibilidad.

La traducción de las políticas curriculares

Las cosas cambian de un contexto a otro.
JACQUES DERRIDA (2017:23)

Es demasiado arduo pensar el futuro del currículum desde la incertidumbre del presente, sabiendo que la estabilidad será cada vez más frágil y difícil de conseguir, y aun así, no claudicar la imperiosa necesidad de imaginar un porvenir para la escuela, a través suyo. En lo que

respecta a cómo los sistemas educativos se encuentran involucrados con la post pandemia, buena parte de esas preocupaciones corresponden a las políticas curriculares. Área que, hasta el momento, se advierte con escasa importancia.

Siguiendo con la lógica de análisis que propone una noción de curriculum amplia que abarca desde niveles macropolíticos hasta las escenas del aula, las políticas curriculares cuentan con múltiples objetos. Entre ellos, la organización de la escuela como ámbito para la enseñanza y el aprendizaje, la elaboración de los documentos curriculares que orienten tanto los sentidos amplios como los sentidos particulares de la enseñanza y el aprendizaje, la organización de contenidos, la definición del rol del profesor, la búsqueda de nociones y escenarios para la evaluación, la adecuación a la propuesta curricular de los libros de textos y todo material que interviene en el desarrollo del curriculum, entre los más destacados. Pero como estas ideas no se expresan en un solo ámbito, las encontramos tanto en los niveles supranacionales, como en los nacionales, en los niveles de la administración provincial y también en la escuela y el aula. Ahora bien, lejos de reconocer la complejidad de estos niveles, existe la tendencia a simplificarlos. Ya sea reduciendo la organización de las políticas en macropolíticas y micropolíticas, que sería equivalente a las políticas generales y las políticas particulares, o la simplificación de admitir que cada política corresponde a un ámbito donde fue pensada y promulgada sin la posibilidad de que esta pueda ser modificada.

Propongo considerar a las políticas curriculares en clave de discurso, destacando en ellas los sentidos y su semiosis. Por ello entiendo que en la difícil relación, a veces contradictoria, entre los distintos ámbitos de diseño e implementación de las políticas curriculares ocurren pasajes donde estas se transforman. Y parafraseando el epígrafe que cita a Derrida (2017), sostener que las cosas cambian de un contexto a otro, es reconocer que cada nivel de política curricular presenta sus diferencias, que además se combinan con las particularidades de cada contexto. Pero que cada vez que una política curricular se traslade de un ámbito¹ a otro, también sufrirá cambios.

1. Por ámbitos de políticas curriculares me refiero a las suprapolíticas, reconocidas en acuerdos curriculares globales de los organismos internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), etc. Las macropolíticas, que corresponden al ámbito nacional como las Resoluciones del Consejo Federal de Educación (en el caso de Argentina), decisiones sobre la selección de contenidos, políticas sobre la enseñanza, la formación docente,

Identificando diferencias y particularidades, podría acudir al ejercicio intelectual de la interpretación, considerando para ello la hermenéutica. Aunque además de la sospecha sobre las ciencias hermenéuticas como un metarrelato, opino que resulta escaso para un proceso que se advierte por demás de complejo y que lleva el desafío de diseñarse en el inédito contexto de la post pandemia. Por ello acudo a la traducción como metáfora de lectura e interpretación para trabajar con los sentidos que los distintos ámbitos de las políticas les otorgan a las tareas curriculares. Aun así, cabe agregar las diferencias que cada contexto arroja combinando política y culturas.

Parto por considerar a la teoría sobre la traducción desarrollada por Derrida (1975, 2012, 2017) que la trabaja respecto a la escritura y a la deconstrucción. Cuando me refiero a la traducción como tal, es porque la entiendo considerando que, a partir de la lectura que los sujetos del curriculum² realizan de sus políticas, se instala la posibilidad de otorgar distintos sentidos de acuerdo con lo propuesto por ellas. La diferencia entre esos sentidos dependerá de las culturas, los estilos de cada proyecto político, las nociones acerca de los sujetos del curriculum, la organización de la formación docente, las nociones sobre curriculum, autonomía y democracia y las necesidades y contingencias del contexto, entre otras. Múltiples combinaciones para una traducción se presentan ante la lectura de las políticas curriculares.

Es sabido que ningún texto queda librado de ser traducido. Una vez que los sujetos del curriculum toman contacto con el texto político, variados sentidos son posibles de ser elaborados. En esta tarea, lo importante es que el lenguaje que se produce como objeto de la traducción, construya un nuevo texto que no disocie la letra del

la evaluación, etc. Las mesopolíticas identifican a las producciones provinciales a través de sus diseños curriculares, decisiones políticas e ideológicas que marcan la diferencia entre el desarrollo curricular de una provincia y las otras. Las micropolíticas se refieren a las decisiones y acciones que se llevan adelante al interior de las instituciones educativas. Las nanopolíticas reconocen al proceso de desarrollo curricular que toma forma en cada clase, expresado en la tríada didáctica como dispositivo que pone en juego relaciones pedagógicas, epistemológicas y didácticas en cada encuentro entre profesores, estudiantes y contenidos.

2. *Sujetos del curriculum* hace referencia a los grupos que participan de los asuntos curriculares y que representan diferentes intereses y prácticas comprometidas con el curriculum. Un ejemplo ellos pueden ser los docentes, estudiantes, supervisores/as, funcionarios, gremios, editoriales. También pueden incluirse las asociaciones profesionales, colegios profesionales y asociaciones de facultades, en el caso de la educación superior.

texto traducido, del sentido construido por la traducción. Cabe destacar, que el sentido construido será siempre parcial y ninguna de las traducciones que se realice agota el sentido del texto que inicia la traducción. Respecto a esto último, pongo en cuestión el origen del texto que se traduce, preguntándome dónde comienza este texto. Aunque sea la primera vez que forma parte de un texto escrito, su “origen” es siempre dudoso puesto que es imposible reconocer cuándo comienza. Siempre estará precedido por algún otro texto, alguna práctica o alguna idea. Desconfiando del texto original en una traducción, me pregunto cómo llamar al primer documento político que se presenta para ser traducido, y que provoca los sinnúmeros de traducciones. ¿Acaso aquel que llamamos “primer documento”, es el documento original?, ¿cuál es el origen de esa idea plasmada en una política curricular?, ¿cómo llamar al primer texto escrito, devenido primer documento político?, ¿tiene legitimidad de primer documento? Por otra parte, en políticas curriculares, la traducción nunca es lineal, tampoco de un (primer) documento hacia otro. Más bien es una traducción múltiple. Si tomamos el ejemplo de las macropolíticas argentinas, su traducción hacia las mesopolíticas podrá ser simultáneamente hacia 24 traducciones diferentes que corresponden a las 23 provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Aunque todas estén traduciendo la misma política curricular generada en el ámbito nacional, podrán presentar diferencias teóricas, culturales, didácticas, administrativas entre sí y cada una seguirá haciendo referencia a la macropolítica traducida, mientras simultáneamente presenta la propuesta provincial. Ahora bien, aunque el texto carezca del reconocimiento de un origen, sí puede ser reconocido a partir de la decisión política de consolidarlo en un documento escrito cuyo objeto es una tarea curricular. A partir de ese momento, se instituye como documento de las políticas curriculares y se habilitan un sinfín de traducciones.

La traducción es tarea imposible y nunca hay fidelidad al primer texto. Por razones políticas, teóricas, culturales o prácticas, siempre se “traiciona” el primer sentido del texto. Esto permite entender que, así como todo documento puede ser traducido, ninguna de esas traducciones logra dar con la idea del texto objeto de traducción. En la “traición” radica la posibilidad de creación de un nuevo y único sentido del texto, acorde con unos sujetos del currículum y su contexto. El origen borroso, aleatorio y relativo de un texto, queda descartado y colabora para considerar sospechosa a la traducción. Puesto que todo texto traducido proviene de otra traducción, es pertinente reconocerlo proveniente de

un incesante proceso de traducciones. Acudir a la procedencia, habilitada por la genealogía, permite reconocer arbitrariamente al texto que se traduce como un primer texto. Y de ese modo cuidar que la traducción conserve la relación entre la letra y el sentido.

Adherir a la idea de que el texto de las políticas curriculares tiene un origen, da lugar al mito. Significa que la ingenuidad de reconocer un texto como el original lo aleja de nuevas construcciones de sentido, ofrecidos por la traducción y, que al decir de Derrida (1968:109) “se repite sin saber”. El mito es una narración despojada de tiempo y espacio, venerada por su validez y universalidad. Los sujetos despolitizados del mito quedan reducidos a personajes alienados en las circunstancias curriculares. De ese modo otorgan criterios de verdad a un texto que sólo puede ser justificado mediante la ilusión.

Sostiene Derrida (2017:23, 25) que toda traducción es una deconstrucción. En sus propias palabras “¿qué no es deconstrucción?, ¿qué no debería ser?” y continúa sosteniendo que en la deconstrucción “se trata de deshacer, de descomponer, de desedimentar estructuras”. Ahora bien, siempre que se traduce, se destruye lo particular. Lo universal, dada su generalidad, no resiste una deconstrucción. Es así como el autor considera que la deconstrucción tiene siempre su acontecimiento. En las políticas curriculares, identificar al sujeto y las circunstancias que dan lugar a un acontecimiento, le otorga la materialidad necesaria para su deconstrucción.

Según Derrida (2012), la escritura de un texto es algo más que una herramienta del habla. Según el autor, hasta el momento la escritura fue entendida como suplemento del habla, lo que la lleva a tener una función secundaria. Más bien, propone entender la escritura como una deconstrucción del logos. Esto es, como una deconstrucción del criterio de verdad y validez otorgado al logocentrismo y al fonocentrismo. En palabras del autor:

El advenimiento de la escritura es el advenimiento del juego: actualmente el juego va hacia sí mismo borrando el límite desde el que se creyó poder ordenar la circulación de los signos, arrastrando consigo todos los significados tranquilizadores, reduciendo todas las fortalezas, todos los refugios fuera-de-juego que vigilan el campo del lenguaje. Esto equivale, con todo rigor, a destruir el concepto de ‘signo’ con toda su lógica. (Derrida, 2021:12)

Atender a la destrucción del signo implica cuestionar la relación entre el significado y el significante atribuida por Saussure (1945), descreyendo que esta relación lo presenta como ‘dos caras de una misma moneda’. De acuerdo con Derrida, implica librar la relación entre significado y significante ubicándose, en mi opinión, más cerca del ‘juego de lenguaje’ de Wittgenstein (2017 [1953]). En este, la relación entre significado y significante es establecida por las reglas del juego que los sujetos le otorgan a cada lenguaje. En el caso de escritos de política curricular otro problema se avecina, respecto a este tema. Cabe la inquietud de pensar qué ocurre con significantes que resisten ser traducidos como –por ejemplo, en el caso de Argentina– lo son “Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)”, “Educación Sexual Integral (ESI)”, “trayectoria escolar”, “secundaria obligatoria”, “educación como derecho”, “alfabetización”, entre otros tantos. Qué hacer cuando los significantes niegan su propia deconstrucción. ¿Cómo desarmar sus denominaciones y sus relaciones universales en un proceso de traducción? Por otro lado, advierto *significantes flotantes* (Laclau, 1990 y Laclau y Mouffe, 2010) que no tienen traducción entre las lenguas, y sin embargo aceptan ser deconstruidos. Tal es el caso de *curriculum, didaktik, Bildung y currere*.

La traducción como lectura y reescritura de las políticas curriculares es un proceso negado y resistido tanto en la tarea de escritura como en la tarea política. El *curriculum* en América Latina supo construir universales tan propios de la hegemonía como del colonialismo. Sólo asumiendo la independencia de la escritura respecto al habla y que el lenguaje escrito es una convención, que genera otras convenciones (Derrida, 2012, p. 17) se instala la traducción como posibilidad para cambiar de un contexto a otro las políticas curriculares.

La política oculta del desarrollo institucional del *curriculum*

Y estas decisiones –como toda decisión– involucran negociaciones cuyos resultados son indeterminados.

ERNESTO LACLAU (2005:101)

Voy a referirme en este apartado a las micropolíticas curriculares y su relación con las nanopolíticas. A simple vista, puede decirse que las decisiones respecto al desarrollo curricular son aquellas que invo-

lucran al profesor y se encuentran en el aula, durante la clase. Imaginando el esquema de las políticas curriculares, toda nanopolítica es una pequeña parte de un esquema político mucho mayor. Es decir, que cada clase es un reflejo, o muestra, de las decisiones que sobre política curricular se han tomado respecto a las macropolíticas, mesopolíticas y micropolíticas. Dicho de otro modo, cada clase expone lo que las políticas curriculares han decidido respecto a la formación de los profesores, al diseño y desarrollo de los contenidos, a la importancia otorgada a la enseñanza, entre otras. Aunque cada nano nivel se configura a partir de la indeterminación y la diferencia, no existen clases con independencia de las políticas que las constituyen.

Resisto sostener que lo que ocurre en la clase es patrimonio exclusivo del docente. En cambio, sin quitar responsabilidad por las decisiones que pueda él o ella considerar, no es en este nivel político donde se pergeña la clase, sino en el nivel de la micropolítica. Es en la escuela, como institución emplazada en unas culturas, en un territorio, con una identidad que le permite su propia diferencia, donde se definen las políticas curriculares para el desarrollo de las clases. Esta perturbadora idea lleva a diferenciar lo institucional de lo didáctico, mientras que convierte en intraducible a las macro políticas, considerándolas como universales.

Identifico un núcleo de decisión curricular y didáctico válido en la institución escolar. Los debates políticos acerca de *una* traducción posible para *cada* escuela es el meollo de las políticas curriculares en el micro nivel. La escuela se presenta como el espacio intermedio entre las propuestas curriculares universales (como pueden ser los NAP o ESI) y la particularidad de cada triángulo didáctico (que comprometen la relación entre el/la docente, el/la estudiante y el contenido) que se pone en juego en cada clase. Ante la paradoja de que la universalidad no se conserva sin ser traducida, la micropolítica no resiste propuestas universales y se deja someter a alguna traducción. Pero una escuela no logrará traducir, vía la deconstrucción, políticas curriculares sin el reconocimiento de la hegemonía y el antagonismo. Así como la traducción es una tarea imposible, dada la dificultad para identificar un origen, ninguna tarea política puede ponerse en práctica sin hegemonía. Es esta la que se esfuerza por lograr consenso y explica la decisión tomada (Laclau y Mouffe, 2010:31). En una genealogía del concepto de hegemonía sostienen estos autores:

“Hegemonía” hará alusión a una totalidad ausente y a los diversos intentos de recomposición y rearticulación que, superando esta ausencia originaria, permitieran dar un sentido a las luchas y dotar a las fuerzas históricas de una positividad plena. Los contextos de aparición del concepto serán los contextos de una falla (en sentido geológico), de una grieta que era necesario colmar, de una contingencia que era necesario superar.

Haciendo alusión a la superación de la ausencia, de la falla o la grieta, superando la contingencia que estas enuncian, es habitual que se distorsione la idea del logro de consenso con acuerdos dentro de una lógica institucional democrática. La combinación entre la hegemonía y el logro de consenso anula cualquier diferencia surgida de las particularidades de una traducción. Por ello si la traducción, a través de la deconstrucción, de las políticas curriculares, es en sí misma una tarea de “la política”, es imperioso el reconocimiento de la hegemonía como aquella tendencia del poder a anular cualquier particularidad, diferencia y minoría. De este modo, más que tras la búsqueda de consensos, las micropolíticas buscarán el logro de acuerdos contingentes, precarios y conflictivos que reconocen e incluyen a unos particulares sujetos del curriculum.

Lo mismo ocurre con el antagonismo, como categoría que le da dinamismo a la lucha por el poder (de la decisión institucional), que establece la polaridad de intereses entre un “nosotros/ellos”. De acuerdo con Mouffe (2009:23) la dimensión antagónica es constitutiva de lo político, aunque la autora admite la posibilidad de imaginar otros modos de la relación nosotros/ellos. En una propuesta de política democrática y agonista sostiene:

Mientras que el antagonismo constituye una relación nosotros/ellos en la cual las dos partes son enemigos que no comparten ninguna base común, el agonismo establece una relación nosotros/ellos en la que las partes en conflicto, si bien admitiendo que no existe una solución racional a su conflicto, reconocen sin embargo la legitimidad de sus oponentes. (Mouffe, 2009:27)

Otra de las categorías a considerar en las micropolíticas curriculares es la autonomía. Cabe destacar que identificarla en el nano nivel ha contribuido con la distorsión para pensar la relación entre

la escuela y el curriculum. La particularidad de las nanopolíticas no podría sostener la autonomía, si es que ésta es generada en ese mismo ámbito. En cambio, es en las políticas de micro nivel donde se crea la idea del desarrollo institucional del curriculum, a partir de las traducciones y deconstrucciones posibles, decididas y negociadas en cada escuela a través del agonismo. Es ese espacio intermedio, permeado tanto por lo universal como por la identidad y la diferencia, en el que la traducción tiene un sentido único y justifica alguna decisión para y con autonomía. Imaginar autonomía en cada clase, con independencia de la micropolítica implica naturalizar la ilusión de universalidad. Entonces es la traducción la que crea –mediante negociaciones, resistencias, opciones y autonomía– el desarrollo institucional del curriculum con sentido político. Respecto a la autonomía, no significa que se tome cualquier decisión. Sino que la decisión a la que se llega es la que deriva de la deconstrucción de la universalidad contenida en la macropolítica. De ahí que la autonomía toma la forma de la identidad de cada escuela, sin dejar de reconocer el sistema educativo al que pertenece. Sostiene Laclau (1990) que en política la autonomía es siempre relativa, puesto que se construye con la interferencia y resistencia de poderes. En palabras del propio autor “el campo de la autonomía relativa es, por lo tanto, el campo de una guerra de posición en la que ninguna de las fuerzas intervintentes puede alcanzar una victoria total” (Laclau, 1990:55).

Es por ello por lo que considero que el desarrollo institucional del curriculum se presenta como una política oculta en el espacio de lo micro. Política que niega la deconstrucción de la universalidad de lo macro y que se niega a sí misma la posibilidad de construir una identidad institucional a partir de sus políticas curriculares particulares, que involucran unos profesores y unos estudiantes en un contexto. Ahora bien, para Laclau (1996:33) lo universal, en tanto significante vacío, carece de contenido propio y solo puede emerger a partir de lo particular. Tal vez una tarea que corresponda a las escuelas sea la del autorreconocimiento como productoras de políticas curriculares que provienen de las traducciones del ámbito nacional o provincial. Y que ese autorreconocimiento sea el que crea una traducción sobre las regulaciones para el desarrollo del curriculum con identidad, autonomía y particularidad.

Micropolíticas para la post pandemia

Este capítulo es un intento de hacer visible la relación entre las políticas curriculares desde la perspectiva de la traducción y la deconstrucción aportada por Derrida (1975, 2012, 2017) en el reconocimiento de que ese discurso traducido, creado en la particularidad de una identidad, es una producción política. El pasaje de las macropolíticas hacia las micropolíticas suele realizarse sin considerar las particularidades de la institución. La ilusión de conservar intacta la universalidad hace suponer que ésta basta para trabajar el currículum escolar. Esta ingenuidad desatiende la posibilidad de seleccionar unas decisiones, descartando otras. Lejos de ello, este proceso, involucra debates, tensiones y relaciones inscriptas en el antagonismo, la hegemonía y el poder.

Ahora bien, poder pensar en la traducción como una actividad imposible refiere a considerar que esta no tiene origen ni inicio, mientras que, por otro lado, los textos escritos nunca dejan de ser traducidos en diferentes sentidos. Entender a la traducción como deconstrucción requiere un ejercicio intelectual y político desestabilizador de las macroestructuras. De este modo, la deconstrucción colabora con este desmontaje de la “idea original” y establece en el texto un incesante proceso de producción más parecido a los sujetos y sus culturas.

Nos encontramos ante el desafío de pensar políticas curriculares para una escuela que mutó su institucionalidad y suspendió su materialidad. Mientras, todavía sorprendidos, aprendimos que la institucionalidad va más allá del edificio y la presencialidad naturalizada en lo escolar. De este modo tendremos que traducir las políticas para los entornos no materiales ofrecidos por los inestables escenarios sociales. Tal vez sea tiempo de poner la institucionalidad por delante de la materialidad y la política, necesaria para la traducción, por delante del texto impreso. Y entonces, en el porvenir de la *post* pandemia, las políticas curriculares podrán contribuir para repensar la escuela.

Referencias bibliográficas

DERRIDA, J. (1975). La farmacia de Platón. En: *La diseminación*. Madrid: Fundamentos.

——— (2012). *De la gramatología*. México: Siglo XXI Editores.

DERRIDA, J. (2017). Carta a un amigo japonés. En: *El tiempo de una tesis*. Madrid: Anthropos.

LACLAU, E. (1990). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

——— (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.

——— (2005). Deconstrucción, pragmatismo y hegemonía. En: MOUFFE, C. (comp.) *Deconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós.

LACLAU, E. y MOUFFE, C. (2010). *Hegemonía y estrategia socialista*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

MOUFFE, C. (2009). *En torno a lo político*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

SAUSSURE, F. (1954). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.

WITTGENSTEIN, L. (2017 [1953]). *Investigaciones filosóficas*. Madrid: Trotta.

Capítulo 2

Enfoques clásicos para el estudio de las políticas educativas y curriculares

JOSÉ MARÍA GARCÍA GARDUÑO

El estudio de las políticas curriculares es un fenómeno reciente, se originó en los Estados Unidos; poco se ha escrito sobre su definición y delimitación de otros campos afines, como el de la política educativa o desarrollo del curriculum. De hecho, de cierta manera, su estudio ha estado enmascarado dentro del campo de investigación de las políticas y reformas educativas. Las políticas curriculares se desprenden de las políticas educativas y sus reformas, pero su campo de acción se limita a las directrices curriculares del gobierno en turno. Las políticas curriculares vienen a ser aquellos programas, directrices y actividades que están incluidos en el curriculum o lo afectan de alguna manera. Las reformas curriculares buscan renovar o ampliar un conjunto de políticas curriculares. El estudio de las políticas curriculares, y no solo de las reformas educativas pueden dar más luz sobre las dificultades, conflictos y logros de las reformas educativas. Se trata pues de ampliar la unidad de análisis: del estudio de las reformas educativas, al estudio específico de sus políticas curriculares que las conforman o acompañan.

A nuestro entender, una reforma educativa está integrada fundamentalmente por un conjunto de políticas curriculares. Las políticas curriculares se desprenden o dependen de las políticas educativas y sus reformas. Parafraseando la definición de Tamayo (1997) sobre políticas públicas, las políticas educativas vienen a ser las directrices, programas y acciones que el gobierno realiza con el fin de atajar o solucionar un problema de índole educativo. Entre las grandes políticas educativas que han estado presentes desde hace tiempo, en Latinoamérica

y otras latitudes, se encuentran la cobertura, la equidad, la calidad y recientemente, la rendición de cuentas. Cuando algunos programas o componentes de ciertas políticas curriculares tienen prioridad mayor en la agenda pública, se separan y se convierte en otra política curricular relativamente independiente de su origen. En esencia, las reformas curriculares están vertebradas por un conjunto de políticas curriculares; son su arco toral. Existe una vinculación directa entre:



No obstante, algunas políticas curriculares, por su prioridad en la agenda pública educativa, tienden a convertirse por su propio peso en políticas educativas, como pudo ser en los años 90 la incorporación de los valores en el currículum o más recientemente, la formación ciudadana, la educación intercultural y la rendición de cuentas, entre otras; debido a su importancia tienen una fuerte presencia más allá de los documentos curriculares. Sin embargo, cuando esas políticas dejan de tener importancia dentro de la agenda pública educativa, vuelven a su estatus de políticas curriculares, desaparecen o se transforman; como ocurrió con la educación basada en valores que posteriormente se volvió formación ciudadana; surgen otras nuevas, como la lucha contra la obesidad y fomento de la vida saludable que de hecho se está dejando de ser una política curricular para transformarse en política educativa a nivel global. Todo, en función de las prioridades marcadas por la agenda educativa.

Existen tres grandes enfoques para el análisis de las políticas educativas y que también se aplican en las políticas curriculares. El enfoque sistémico de Laswell del ciclo de las políticas. A pesar de que es ampliamente conocido; de ahí se han derivado enfoques para el análisis de políticas educativas y también de las curriculares. Estos enfoques son menos simplistas y más complejos de los que se pudiera inferir. Los enfoques que siguen los principios de Lasswell no ignoran el conflicto ni el poder.

El segundo es el enfoque posestructuralista/posmoderno el cual sentó sus reales en Brasil y también en Argentina (por ejemplo, Beech y Meo, 2016). En Brasil el análisis de políticas curriculares basado en este enfoque es un campo consolidado y en evolución desde la década de los 60 (Stremel y Mainardes, 2019). Siguiendo a Ball, Casimiro

Lopes, Evangelista, Dias y Gomes de Abreu (2011) señalan que las políticas se entienden como discurso y como texto, como representaciones que son codificadas y decodificadas de manera compleja y con múltiples influencias. De acuerdo con estas autoras, la complejidad de las políticas es interpretada, en parte, con un espacio de confusión y negociación de grupos rivales. Esos grupos rivales también están presentes, como lo veremos más adelante en los enfoques de análisis de políticas inspirados en Lasswell. El enfoque posestructuralista brasileño se inspira en Bernstein y Ball. Bajo el marco de Bernstein (Mainardes, & Stremel, 2010), se analizan la estructuración del discurso pedagógico. El conocimiento es pedagogizado a través de un campo recontextualizador oficial y luego en un campo recontextualizador pedagógico. El discurso vertical oficial se recontextualiza en la escuela y aula bajo un discurso horizontal y segmentado (Bernstein, 1999). Los enfoques posestructurales se han constituido en los paradigmas dominantes en el análisis de políticas curriculares en esa región. Y de eso mis colegas sureños escribirán con más profusión y propiedad

El tercer enfoque es emergente, está inspirado en el nuevo institucionalismo. Los principales autores que han contribuido a su creación son March y Olsen (1979) y Dimaggio y Powell (1999). Este enfoque tiene sus raíces en la racionalidad limitada que inauguró Herbert Simon (1989), en la ambigüedad de las organizaciones y cómo en las instituciones formales e informales la cultura de las instituciones determinan las políticas.

En este texto se abordan aproximaciones para el análisis de políticas educativas y curriculares que se originaron en los Estados Unidos y son legado del enfoque laswelliano de análisis de políticas, el cual se constituyó en los cimientos del análisis de las políticas públicas en el vecino país del norte y alrededor de orbe. Sin embargo, a este enfoque se le han atribuido una simplicidad que en realidad no tenía originalmente. Lasswell (1970) concebía el análisis del campo como un proceso complejo socialmente situado. Asimismo, algunos enfoques clásicos de análisis de políticas educativas que se han inspirado en el ciclo de políticas son poco conocidos en la región. Por otro lado, en el campo de las políticas curriculares, las definiciones que orienten su estudio son escasas. De ahí que este trabajo tuvo tres propósitos centrales: 1) Destacar la complejidad del análisis del ciclo de políticas propuesto por Laswell y 2) Analizar un enfoque clásico de análisis de

políticas educativas inspirado en el análisis de actores y la teoría crítica, 3) analizar los orígenes del estudio de las políticas curriculares y el esbozar el primer enfoque publicado sobre el análisis de políticas curriculares en los Estados Unidos. Un propósito complementario es hacer un esbozo histórico de las definiciones de políticas curriculares y destacar la propuesta por Connelly y Connelly (2010).

En la primera sección de trabajo se hace un recuento del ciclo de análisis de políticas propuesto por Lasswell y se destaca su contribución al análisis del contexto social. Posteriormente se analiza un enfoque representativo de análisis de políticas que elaboró Spring (1988). Finalmente, el trabajo rastrea los primeros trabajos sobre análisis de políticas curriculares en los Estados Unidos y analiza las definiciones de políticas curriculares, particularmente la de Connelly y Connelly (2010).

Laswell, el iniciador del campo de análisis de políticas

Harold Laswell (1902-1978) fue uno de los grandes contribuyentes al desarrollo de las ciencias sociales. En 1940 creó el modelo de análisis del proceso de la comunicación, aún vigente: “¿Quién lo dijo, en qué canal, a quién, con qué efecto?” (Sapienza, Iyer & Veenstra, 2015). A Lasswell también se le debe la creación del campo de análisis de políticas a principios de la década de los 50. Este autor concebía que la orientación a las políticas, como él le llamaba, era un campo interdisciplinario. Esta orientación hacia las políticas, (Lasswell, 1992), tiene una doble tarea: enfocarse al proceso de análisis de esas políticas a través de los métodos de investigación de las ciencias sociales y proveer información a los hacedores de políticas para mejorar el contenido de esas políticas. De acuerdo con el autor, los avances de la investigación contribuyen a la mejora de la racionalidad del proceso de las políticas. El enfoque de este autor pone énfasis en los problemas fundamentales del hombre en la sociedad. Lasswell no ignoraba el peso que tienen los valores en las políticas públicas. Señala que se deben esclarecer los procesos valorativos subyacentes de las políticas. Definía el valor como “una categoría de eventos preferidos” como la paz, la guerra o cualquier otra situación social (Lasswell, 1992:93). Aunque algunos consideran su obra post-positivista, Lasswell tuvo en la década de los 30, contacto directo con colegas miembros de la

Escuela de Frankfurt; es sabido que esta escuela repudiaba el *cientificismo* en el estudio de los fenómenos sociales, sin embargo, el trabajo de Laswell y su persona eran aceptados (Dorzweiler, 2011). Tal vez esa aceptación provino de que el modelo análisis de políticas evolucionó; su modelo no ignoró el contexto social ni las fuentes de poder en la hechura de las políticas.

La tabla 1 ilustra el modelo que Lasswell (1970) propuso a inicios de la década de los 70. Aunque le denomina análisis del proceso social, podría decirse que es un modelo amplio de análisis de las políticas dentro de un contexto social. El modelo de Lasswell analiza los participantes, las perspectivas, situaciones, valores de base, estrategias, resultados y efectos. Como se aprecia, el modelo lasswelliano de análisis hace un fuerte énfasis en los valores y el contexto. Al respecto, Torgerson (2017) afirma que lo que Lasswell propuso es una estrategia del mapeo social del proceso político. Sin embargo, esa aportación de Laswell no ha sido muy popular dentro del análisis tradicional de políticas. Este autor propone que se analicen bajo los participantes, concepto que posteriormente se conocería como “actores”, su posiciones o perspectivas, la situación si es organizada o desorganizada, los valores y las estrategias de los participantes. Lasswell hace una distinción entre resultados y efectos de la política.

TABLA 1. Análisis del proceso social

Participantes	Perspectivas	Situaciones	Valores de base	Estrategias	Resultados	Efectos
Individuos	Demandas de valores	Desorganizadas	Positivos	Coercitiva	Valor	Valores
Grupos	Expectativas	Territorial	Perspectivas	Persuasiva	Tolerancia	Acumulación
Formador de valores	Identidades	Pluralista	Capacidades	Procesamiento	Carencia	Gozo
Oficial	Mitos	Organizadas	Valores negativos	Ensamble	Decisiones	Distribución
No oficial	Doctrinas	Territorial	Perspectivas	Polaridad	Elecciones	Instituciones
Partícipe de valores	Formulas	Pluralistas	Capacidades	Multipolaridad	1. Inteligencia 2. Promoción	Estructura Función

Oficial	Advertencias	(poder, riqueza, bienestar, habilidades, respeto, rectitud, comprensión)		3. Prescripción 4. Invocación 5. Aplicación 6. Terminación 7. Estimación	Innovación Difusión Restricción
No oficial					

Fuente: Lasswell, H. (1970). The emerging conception of the policy sciences. *Policy Sciences*, 1(1), 3-14.

El ciclo de análisis de políticas¹

A partir de las orientaciones Lasswell, la disciplina del análisis de políticas se desarrolló vertiginosamente. Unos años después, Lasswell propuso el ciclo de análisis de políticas el cual originalmente comprende siete etapas (Jann & Wegrich, 2007); estos autores también señalan que la propuesta original de Lasswell fue cuestionada porque situó la terminación de la política antes de su valoración o evaluación. Las etapas que propone Laswell se enuncian a continuación:

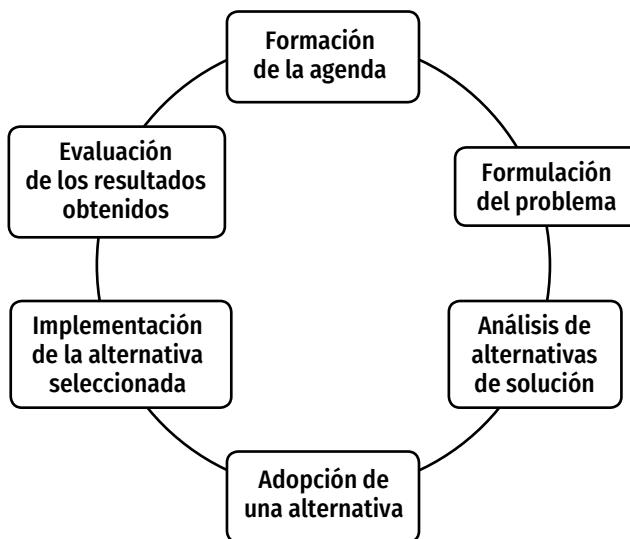
1. Compresión (inteligencia)
2. Promoción
3. Prescripción
4. Invocación
5. Aplicación
6. Terminación
7. Valoración

La figura 1 ilustra el ciclo de análisis de políticas contemporáneo. Como podrá observarse, los pasos de Laswell se convirtieron en una propuesta sistémica de análisis. El primer paso es la formación o definición de la agenda; esto es “el proceso a través del cual ciertos problemas o cuestiones llegan a llamar la atención seria y activa del Gobierno como posibles asuntos de política pública” (Elder y Cobb, 2000:77).

1. Esta sección se basa en gran medida en un trabajo anterior: García Garduño, J. M. (2017). Globalización e isomorfismo en las políticas curriculares en Latinoamérica: La década de los 80. En Pontificia Universidad Católica del Perú, *VIII Seminario de Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú. Educación para una Ciudadanía Ética y Democrática*, pp. 129-150. Lima: Autor.

Existen dos tipos de agenda: la sistémica o pública, y la institucional o formal (Aguilar, 2000; Tamayo y Carrillo, 2004). La primera se conforma con problemas o temas que han alcanzado una visibilidad sobresaliente dentro del interés público; la formal o institucional es la lista de problemas o temas que el gobierno ha decidido considerar prioritarios. Es “el conjunto de asuntos explícitamente aceptados para consideración seria y activa por parte de los encargados de tomar decisiones” (Aguilar, 2000:32). Esos encargados pueden ser el Congreso, el ejecutivo nacional, los gobiernos estatales y municipales, o cualquier otro tipo de autoridad que pueda tomar decisiones.

FIGURA 1. Ciclo de las políticas públicas



Fuente: Elaborada con base en Tamayo (1997) y Aguilar (2000).

Como señala Aguilar (2000), los problemas o temas de la agenda pública o sistémica no necesariamente se convierten en políticas públicas de inmediato; o bien se van incorporando lentamente o bien en etapas. Por ejemplo, Nelson (2000) señala que la creación de leyes para prevenir y evitar el maltrato a los niños en los Estados Unidos empezó a figurar en la agenda pública desde 1874, pero no fue hasta 1963, casi un siglo después, que se presentó por primera vez una iniciativa de ley

para combatir este problema. En la agenda formal, se encuentran en su mayoría viejos problemas a los que no se les ha dado una solución definitiva y, en menor medida, nuevos problemas. Esta acumulación de problemas viejos y recurrentes se debe a que es usual que esos mismos no tengan una solución definitiva (Tamayo, 1997).

Formulación/diseño e implementación de las políticas

Las políticas públicas contienen objetivos y los medios para lograrlos, los cuales se materializan a través de programas y acciones (Pressman & Wildavsky, 1998). La implementación es la puesta de esos programas asociados a las políticas, así como el desarrollo de normas, procedimientos y lineamientos para la puesta en práctica de las decisiones (Aguilar, 2000). Este proceso implica llevar a cabo una política y sus programas asociados, alcanzar los objetivos, cumplir y producir (Pressman & Wildavsky, 1998). Es difícil lograr implementaciones perfectas, Pressman y Wildavsky encontraron que un programa federal lanzado en 1966 con un presupuesto de 23 millones tenía la intención de crear 3000 empleos para los grupos minoritarios de la ciudad de Oakland; sin embargo, dos años después, solo se habían conseguido crear 20 empleos. Las fallas que encontraron estos autores en la implementación del programa también pueden ocurrir en la implementación de políticas educativas y curriculares por las siguientes razones:

- a) un excesivo monto de trámites burocráticos (sobre todo en el gobierno central)
- b) fallas técnicas para la entrega de los recursos, especialmente en los que se emplean en etapas intermedias
- c) interrelación, superposición y conflictos de valores de los varios actores implicados falta de coordinación y entendimiento entre autoridades del gobierno central y locales (Buen-día, 1998).

Las fallas de la implementación de las políticas educativas están poco estudiadas en la región. Estos problemas se pueden presentar en la implementación de programas complejos que involucran varios actores y niveles de gobierno. La entrega de recursos, el recorte presupuestal, y la oposición de actores y grupos que son afectados por la política pueden complicar la implementación. Las reformas educativas son

complejas, pues contienen una serie de programas y acciones que traen consigo cambios en la manera de actuar de la escuela y de su comunidad. Fullan y Miles (1992) señalan que algunas reformas educativas no tienen éxito debido a los siguientes factores:

- a) Construyen mapas defectuosos del cambio que se pretende.
- b) Las escuelas son esencialmente conservadoras; les cuesta trabajo incorporar las innovaciones.
- c) Tratan de resolver problemas complejos con soluciones simples.
- d) Las reformas son procesos tanto políticos como educativos; los tiempos políticos no siempre se ajustan a los tiempos educativos.
- e) Existe un uso inadecuado del conocimiento acerca del cambio. Se emplean verdades a medias que no conllevan un conocimiento amplio del contexto y situación, por ejemplo, que el desarrollo profesional docente y el liderazgo son esenciales.

Los problemas que impiden el éxito de las reformas educativas que señalan Fullan y Miles (1992) radican, sobre todo, en la formulación o diseño de la política, y en su implementación. Las reformas educativas, y sus políticas curriculares y programas usualmente se diseñan con una racionalidad limitada de los diseñadores y operadores de las reformas. Esto impide considerar y anticipar los elementos deseables y posibles que deben contener la formulación y diseño de la política y sus productos. Parafraseando a Simon (1989), los formuladores y diseñadores de la política tampoco pueden anticipar todas las consecuencias posibles de sus decisiones y tienen limitaciones para vislumbrar todas las alternativas viables de acción.

Una de las fases finales del ciclo de las políticas es su evaluación. De acuerdo con Scriven (1991), evaluar es el proceso de determinar el valor y mérito de un objeto, es decir, juzgar su relevancia social y su calidad. La evaluación también tiene que ver con juzgar en qué medida se han alcanzado los objetivos del programa. De hecho, la evaluación de las políticas educativas y de otras políticas sociales se ha concentrado en el logro de los objetivos. Es decir, la evaluación procura “examinar la distancia existente entre la política ‘declarada’ y la ‘real’, así como identificar los factores que condicionan la efectividad de las políticas; qué se planeó, qué se obtuvo; y las implicaciones para los individuos y grupos afectados por la política” (Flores Crespo y Mendoza, 2008: 18).

Posterior a la fase de evaluación, se encuentra la toma de decisiones relativa a la terminación, continuación o ampliación de las políticas o sus programas. Estos tipos de evaluación son limitados. Debido a que los objetivos son estados deseables y no siempre viables de alcanzar, existe una brecha entre estos y la realidad.

Marcos para la formación de la agenda e implementación de las políticas públicas

Una vez que los agentes y oficinas gubernamentales han establecido la agenda de los problemas que deben resolverse a través de reformas al sistema educativo, se procede a la formulación y diseño de la política, la cual también implica las estrategias de su implementación. Existen varios marcos conceptuales para la formación de la agenda, formulación e implementación de una política. Los marcos tradicionales son el top-down o de arriba hacia abajo, y el bottom-up o de abajo hacia arriba.

Top-down o de arriba hacia abajo. Este enfoque es una estrategia vertical de diseño e implementación de una política. Los diseñadores y responsables gestionan el cambio a través de leyes o planes de desarrollo elaborados e implementados sin tomar mucho en cuenta a los actores o grupos afectados. Consiste en una serie de objetivos claros que se articulan desde la parte superior hasta la base. La política es diseñada en las oficinas centrales. La operación y recursos para operarla es proveída por esas oficinas y se delega su implementación de manera jerárquica a otros niveles de autoridad (Sabatier, 1986). Este tipo de estrategia puede implicar varias desventajas; algunas de ellas son la resistencia de varios actores a la implementación de la política, la falta de coordinación y la entrega eficiente de los recursos.

Bottom-up o de abajo hacia arriba. Diversos grupos y actores pueden participar en la formación de la agenda institucional y en el diseño del programa. Esta estrategia se caracteriza por dar un margen de discrecionalidad a los actores y grupos que participan en el programa. La implementación se adapta a las condiciones locales; los grupos afectados tienen cierto margen de decisión en el establecimiento de objetivos y el uso de los recursos. Es una buena opción para la implementación de políticas en la que puede existir el riesgo por la falta de coordinación y entendimiento entre autoridades del gobierno central y locales (Flores & Mendoza, 2008).

Análisis de políticas educativas

Aunque el análisis de políticas educativas se basa en el ciclo de políticas creado por Lasswell, los enfoques en este campo han evolucionado. La vieja idea de Lasswell (véase Tabla 1) de que se considera como unidades de análisis a los individuos y grupos se fue perfeccionando y se le ha denominado análisis de actores. El análisis de actores es un enfoque sistémico y sigue siendo el paradigma dominante en el análisis de políticas públicas. Este enfoque o modelo de análisis se puede definir como el encadenamiento de “una serie de decisiones o acciones, intencionalmente coherente, tomadas por diferentes actores, públicos y ocasionalmente privados a fin de resolver un problema puntual” (Knoepfel, Larrue, Varone, & Dieck, 2007:12) Estas decisiones y acciones pueden ser motivo de conflicto entre los diferentes actores. El análisis basado en los actores tiene también limitaciones. Ball, Maguire, Braun & Hoskins, 2011), advierten que, aunque el análisis de políticas es necesario, no es suficiente para comprender el complejo entramado de las formas particulares de políticas y la manera en que los docentes son productores, consumidores y lectores de políticas.

El análisis de políticas educativas basado en los actores se desarrolló en los Estados Unidos debido a la diversidad de grupos e individuos que participan en las hechuras e implementación de las políticas. Ese país no tiene políticas nacionales como la mayoría de los países, salvo los mandatos de las cortes federales que se convierten en políticas educativas nacionales. Esta interacción trae consigo conflictos. Wirt y Kirst (1982:7) resumen los conflictos entre diversos actores. Actualmente los grupos de actores que intervienen en las políticas educativas no han variado mucho.

- Padres- control exclusivo o control compartido de la comunidad escolar, descentralización.
- Estudiantes- derechos para ser incluidos en el gobierno de la escuela, expresión de ideas, códigos de vestir, regulación de su comportamiento, etc.
- Docentes- organización para un contrato colectivo de trabajo, poder docente
- Contribuyentes (taxpayers)- reformas a la financiación local que busca que el estado asuma más costos de la educación.

- Minorías raciales- problemas generados por las leyes federales que llevan consigo su integración en las comunidades escolares.
- Autoridades federales y estatales, mandatos de las cortes en asuntos de discriminación, financiación y otros aspectos relacionados.

El modelo de análisis de políticas educativas de Spring

Estados Unidos tiene uno de los sistemas educativo más descentralizado del mundo. Para mejor entender la propuesta de análisis de Spring, es conveniente recordar que en los Estados Unidos la educación básica es administrada en los niveles estatal y local. No hay un ministerio o secretaría de educación nacional que gobierne la educación. Asimismo, que los distritos escolares administran la educación desde el preescolar hasta la educación secundaria o bachillerato. El país cuenta con 13500 distritos escolares (Education Week, 2019) encargados de administrar e impartir educación desde el nivel preescolar hasta el grado doce (K-12), por lo tanto un número igual de currícula que varían en cierta medida uno a otro distrito escolar. Además, los distritos escolares se encargan de administrar un gasto anual por estudiante de más de 13.000 dólares y un control de la comunidad de la administración de la escuela. Esta diversidad de actores e intereses hace que las políticas educativas y el currículum estén sujetos a tensiones entre lo federal, estatal, local y el interjuego de intereses de otros grupos, públicos y privados.

Uno de los modelos de análisis de políticas educativas basado en los actores es el propuesto por Joel Spring en su libro *Conflictos de Intereses*. El libro ha gozado de cinco ediciones; el presente análisis está basado en la primera edición de su obra (Spring, 1988). Como el título lo indica, el análisis está orientado a los tipos de conflictos que emergen entre los diversos actores que intervienen en las hechuras e implementación de las políticas en los tres niveles de gobierno del sistema escolar: federal, estatal y local. El modelo de Spring se compone de dos grandes aspectos: identificación de actores e identificación de conflictos. El modelo tiene un enfoque de análisis crítico del poder y conflictos que emergen entre los actores.

Identificación de los Actores

El primer paso que sugiere el modelo de Spring es identificar a los principales actores de las hechuras e implementación de las políticas educativas. En la tabla 2 se encuentran los actores de las políticas educativas estadounidenses divididos en tres grandes grupos: gobierno, grupos de intereses específicos y la industria del conocimiento.

TABLA 2. Los principales actores políticos en la educación

Actores Gubernamentales	Grupos Específicos de Interés	La Industria del Conocimiento
Políticos	Las Tres Grandes Fundaciones	Creadores
Políticos de la Educación	El Sector Corporativo	Agencias de Financiación
Juntas Escolares	Sindicatos de Docentes	Investigadores
Sistema de Cortes Judiciales	Grupos de Interés en la Educación	Contralodores de acceso (gatekeepers)
	Grupos de interés particular	Brokers del conocimiento Organizaciones de

Fuente: Spring, J. (1988). *Conflict of interests*. White Plains, NY: Longman, p. 3.

La siguiente acción que sugiere Spring es definir cada uno de los grupos. El autor denomina políticos en general y políticos de la educación a los que han sido elegidos por algún voto, nacional, estatal o local, directo o indirecto; en estos dos grupos, el autor incluye a los burócratas de los tres niveles. Las juntas escolares (board of education) y el superintendente, quien administra el distrito escolar, son organismos locales.

Las cortes pueden ser federales o estatales pueden legislar en lo educativos. Spring indica que las cortes intervienen cuando un conflicto no ha podido solucionarse en otras partes de la estructura política. Dos de las legislaciones más conocidas de las cortes federales en las décadas pasadas son la de *Brown v. Board of Education* que declaró inconstitucional la segregación racial en las escuelas, en 1955 (Wirt & Kirst, 1982).

Las tres grandes fundaciones que en ese momento identificó Spring son la Carnegie Foundation, la cual tiene una influencia preponderante las políticas educativas y curriculares, la Ford y la

Fundación Rockefeller. El Sector corporativo tiene un peso importante. Los grupos de interés específico son aquellos que hacen cabildeo en los niveles de gobierno, principalmente el federal, como lo fue en un tiempo el grupo de defensa de la industria cigarrera de aquel país. Las fundaciones como la Carnegie Fundation pueden tener grupos de interés específicos dedicados a un asunto educativo. Aunque el grupo de actores sindicales no tienen un peso tan grande como otros actores también son un grupo que influyen en las políticas educativas.

Los actores agrupados en la industria del conocimiento son variados, incluyen a los creadores, que son los investigadores y las agencias, públicas o privadas, que financian investigaciones y proyectos relacionados con las políticas educativas. Los controladores o *gate-keepers* son aquellos individuos o grupos que controlan el acceso al conocimiento, como los agentes del conocimiento o brokers; otros actores importantes son la industria de las pruebas masivas (testing), y las empresas editoriales y sus distribuidores que controlan la edición y venta de libros de texto.

Identificación de conflictos

Los actores compiten o colaboran en torno a la hechura o implementación de una política. El siguiente paso del modelo de Spring es identificar las causas internas y externas del conflicto. En la identificación y origen de los conflictos, el autor hace uso de los fundamentos de la teoría crítica del curriculum. Sin Algunos conflictos pueden estar aún ocultos. Por ejemplo, en algunos países latinoamericanos el conflicto racial no ha emergido en las políticas educativas ni en la curriculares o bien está tibiamente presente. Spring señala que, en una sociedad multicultural como la estadounidense, los conflictos son inevitables; aunque la escuela intenta eliminar el conflicto entre los diferentes actores, no lo ha logrado. Asimismo, que el conflicto se genera pues los actores escolares buscan mejorar su economía e incrementar su poder político. La Tabla 3 identifica los tipos de conflicto que ocurren en la hechura de las políticas educativas; el autor los divide en externos e internos. Los conflictos externos están asociados a los aspectos estructurales y culturales de la sociedad y sus grupos. Los conflictos del idioma están relacionados con la cultura. En la década de los 60, varias escuelas de Texas, a pesar la decisión de la corte Brown v.

Board of Education, prohibía el uso del español en las escuelas donde la población mayoritariamente de origen mexicano y vecina del estado mexicano de Chihuahua. La ciudad de Marfa, Texas tiene un museo dedicado a esa prohibición (Bacigalupo, 2019).

Las diferencias religiosas pueden también ocasionar conflictos. El curriculum es otra fuente de conflicto que puede estar relacionada con el resto de los conflictos que identifica Spring. De hecho, el curriculum y su implementación puede denotar otros conflictos. Una fuente notable de conflictos por el curriculum en los Estados Unidos surge entre las tensiones entre un control local versus estatal. Los padres perciben y se quejan de que el control de lo qué es más valioso de enseñar ya no radica en lo local, en la comunidad, sino que cada vez el nivel estatal toma mayor control. Esa tendencia sigue creciendo hoy en día.

TABLA 3. Causas de conflicto político en educación

Externos	Internos
Cultura	Poder
Idioma	Dinero
Religión	
Curriculum	
Financiación de la educación	
Incremento de oportunidades educativas	

Fuente: Spring, J. (1988). *Conflict of interest. The politics of American education.* White Plains: NY: Longman

Este modelo de análisis de políticas educativas puede ser complementario de otros tipos de análisis posestructurales y neoinstitucionales: la identificación de los actores y los conflictos que emergen en la hechura de las políticas. Sería loable que se hiciera una identificación amplia de los actores de las políticas educativas en nuestros países, además de los gobiernos nacionales y comunidades epistémicas, existen otros actores clave. El análisis del conjunto de actores puede ofrecer otros insights. Además de saber el significado que cada actor le pueda dar a la política, es importante saber los resultados. Este modelo y otros

similares inspirados en el ciclo de políticas dan prioridad al conocimiento de lo que funciona o no funciona en el campo de las políticas educativas.

El desarrollo del campo de estudio de las políticas curriculares

El estudio de las políticas curriculares nació y se inició en los Estados Unidos poco años después de que Lasswell inició la creación del campo. Es importante recordar que, de acuerdo con la Constitución de ese país, la educación es un asunto de los estados y no de la federación. Las políticas curriculares son, sobre todo, un asunto local; estas entidades deben seguir ciertos lineamientos ordenados por los departamentos de educación de los estados. Las políticas curriculares son preponderantemente realizadas a nivel de cada distrito escolar. Una localidad puede tener más de un distrito escolar, dependiendo de su tamaño o bien grandes y unificados distritos escolares como: los Ángeles, Chicago, Miami y Nueva York.

Las reformas curriculares no son diseñadas directamente por el gobierno nacional. Usualmente, el Gobierno Federal o las fundaciones convocan a los expertos para realizar estudios y proponer soluciones que paulatinamente van adoptando los distritos escolares de ese país: Algunos de esos documentos son aprobados y publicados por el Departamento de Educación o el Congreso, como el *Nation at Risk* de la administración del presidente Reagan o y *No Child Left Behind* por el Congreso de ese país, a principios de la década pasada. Sin embargo, los diagnósticos y reformas no son vinculantes en todo el sentido de la palabra. El Gobierno Federal estimula su adopción a través de la financiación de programas relacionados con esas reformas. Así ha ocurrido desde el siglo XIX (García Garduño, 1995).

Cabe señalar que gran parte de las innovaciones curriculares contemporáneas se han originado en ese país; solo por nombrar algunas: el constructivismo –con su mezcla europea y estadounidense– la educación basada en competencias, el uso de la TICs, los estándares, los marcos curriculares, la evaluación docente, la evaluación de los directores escolares, etc. Es un país que está permanentemente insatisfecho con el currículum que se ofrece en la educación básica y busca incesantemente su mejora.

El modelo de análisis de políticas curriculares de Kirst y Walker

Una de las primeras publicaciones que emplearon le término “curriculum policy” apareció en los Estados Unidos a mediados de los 50. Kendall (1955) discute las políticas curriculares de la carrera de Trabajo Social orientadas a cómo preparar a los futuros profesionales. La autora no define el concepto, pero lo asocia con la preparación de los futuros profesionales y sugiere acciones encaminadas al desarrollo del curriculum. Los trabajos realizados en los 60 los sintetizaron Kirst y Walker (1971) y elaboran el primer enfoque dedicado al análisis de las políticas curriculares. La revisión y propuesta se adelanta a su época. Aunque los autores no lo mencionan como tal, su análisis está basado en el enfoque de actores. Los trabajos de Lasswell y de Lindblom son citados; este último es el proponente de un modelo de hechura de políticas públicas basado en el incrementalismo. Kirst y Walker reiteran que dado la cantidad de grupos y entidades que intervienen, el proceso del diseño e implementación de las políticas curriculares, es complejo y produce conflictos; está inmerso en valores distintos y hasta opuestos, que compiten unos con otros. Asimismo, que el hecho de que una política sea adoptada por los estados y distritos escolares no significa necesariamente que los docentes la sigan al pie de la letra. Kirst y Walker aventuran algunas ideas que después se trabajarían de manera más amplia en los enfoques posestructurales, como la mención de que se requiere más investigación que determine lo que realmente se enseña en la escuela. Señalan los autores que los docentes usualmente modifican o enseñan cosas diferentes, que no se apegan del todo al curriculum prescrito.

El modelo de análisis de políticas curriculares de estos autores es relativamente parecido al que propuso Spring dos décadas después. Los autores parten de la idea que la política escolar incluyendo la curricular, está determinada en varios niveles. Las legislaturas estatales demandan el estudio de algunas materias, las comisiones de las juntas estatales y locales de educación aprueban algunos cursos. Los empleados profesionales de los distritos escolares, desde el superintendente hasta los asistentes de los docentes tienen cierto grado de influencia en la determinación de los programas de estudio, libros de texto, tiempo dedicado a la enseñanza. Asimismo, intervienen otros actores corporativos, universidades, fundaciones y grupos profesionales.

Esos grupos o asociaciones profesionales posteriormente serían llamadas comunidades epistémicas. El modelo también destaca la intervención de las instituciones de educación superior, el gobierno federal y las fundaciones. Los autores señalan que la influencia que tienen las empresas editoriales en el currículum es virtualmente un control de este pero que hasta cierto punto es limitado por otros actores, como los docentes. La Tabla 4 sintetiza el modelo de análisis propuesto por Kirst y Walker.

TABLA 4. Influencia en la hechura de políticas curriculares según Kirst y Walker

Grupo/ Actor	Nacional	Estatal	Local
Legislativo General	Congreso Federal	Legislatura Estatal	Consejos Municipales (no tienen influencia)
Legislativo Educativo	Los Comités en Educación y Trabajo	Junta Escolar Estatal	Junta Escolar Local
Administrativo	Departamento de Salud, Educación y Bienestar*	Departamento Estatal de Educación	Superintendente Escolar
Ejecutivo	Presidente	Gobernador	Alcalde (no tiene influencia)
Burocrático	National Science Foundation División de Mejoramiento del Curriculum	Departamento de Educación Oficina de Educación Vocacional	Director de Departamento Docentes
Asociaciones Profesionales	National Educational Association (NEA)	Asociaciones de Acreditación	Asociación de Superintendentes del Condado
Otros Intereses Privados	Fundaciones y empresas corporativas	Consejo de Educación Básica	Asociación Nacional para el Progreso de la Gente de Color (NAACP) John Birch Society (sociedad conservadora)

*No existe actualmente con ese nombre.

Fuente: Kirst, M. W., & Walker, D. F. (1971). An analysis of curriculum policy-making. *Review of Educational Research*, 41(5), 479-509.

Como se podrá apreciar, el modelo de Kirst y Walker es el primer modelo integral de análisis de políticas curriculares que sintetiza y avanza en el estudio de las políticas curriculares de la época. Es relativamente semejante al de Spring; tiene como eje central el análisis de los actores y sus conflictos.

Algunos de los actores de esa época y de ese país han cambiado de nombre o desaparecido y han emergido otros. No obstante, desde el punto de vista metodológico, el modelo no ha perdido vigencia y se adelantó a su tiempo en varios respectos.

Las nociones contemporáneas de políticas curriculares

Al parecer, durante la década de los 80, el campo de estudio de las políticas curriculares no despertó un interés muy notable; no abundan los trabajos sobre el tema. Fue en la década de los 90 que volvió a resurgir. El trabajo de Elmore y Sykes (1992) revitalizó el interés por el estudio de las políticas curriculares en ese país. Los autores hicieron una evaluación del campo de estudio. Señalan que es un campo de estudio pequeño y desorganizado; además la literatura relacionada está débilmente organizada, tópica y conceptualmente. Agregan que la mayoría de los estudios son financiados por el gobierno y que existen pocos estudios empíricos.

Pinar, Reynolds, Slattery y Taubman (1995), hicieron otra contribución importante durante esa época. Los autores agrupan a lo institucional como un discurso o texto curricular. De acuerdo con los autores, el currículum institucional como texto o discurso se ocupa del estudio de cómo el currículum funciona dentro del ámbito burocráticos en la vida cotidiana de la institución; entonces estudia primordialmente el desarrollo curricular, la evaluación y las reformas y políticas curriculares.

En las décadas posteriores no se aprecian avances conceptuales y empíricos relevantes en este campo. Los avances están ocurriendo en Brasil y Argentina, principalmente, bajo el enfoque posestructural.

¿De qué se ocupan las políticas curriculares?

A nuestro entender una situación que ha impedido el avance en el estudio de las políticas curriculares, ha sido la escasez de definiciones

que delimiten, clarifiquen y expandan su entendimiento y objeto de estudio. Varios trabajos dan por hecho lo que significan las políticas curriculares sin poner mucha atención a definir qué son y cómo se pueden clasificar. Una de las limitaciones que Sartori (1984) observa en el campo de desarrollo de las ciencias sociales es que no poseen definiciones universales; esas definiciones universales, a juicio de este autor, contribuyen al desarrollo de una disciplina, como es el caso de la economía, la cual en comparación con otras disciplinas sociales tiene un grado mayor de desarrollo. Esa falta de definiciones ocurre en el estudio de las políticas educativas y curriculares.

Es común que algunos estudios en la región, con excepción de los que se realizan en Brasil y Argentina, no tengan una noción clara de lo qué son las políticas curriculares. Usualmente se les confunde o enmascara con el concepto de políticas educativas y reformas curriculares. No existe diferencia entre una política educativa cuyo nivel de influencia es mayor y una política curricular o un conjunto de políticas curriculares cuya influencia directa o bien implícita es en el currículum. Esto ocurre con cierta frecuencia. Por ejemplo, denomina política educativa a la interculturalidad, a la evaluación docente, a los estándares educativos, a la educación basada en competencias, a la formación ciudadana, a la educación emocional, por mencionar solo algunas. Las políticas curriculares se ocupan de lo relacionado con el currículum, las educativas tienen un rango más amplio.

Y después de todo ¿de qué se ocupan las políticas curriculares? Responderemos a esta pregunta haciendo un rastreo breve de las definiciones que ha surgido en la literatura revisada arriba y luego, con más detalle, analizaremos una definición más completa, la cual es la que suscribimos en este trabajo. Una de la primera definición explícita de lo que son las políticas curriculares es la de Kirst y Walker (1971), aparece el estudio citado arriba. Los autores señalan que el proceso de hechura de las políticas curriculares es un acto político per se y refieren que las políticas curriculares son las guías de acción explícitas o implícitas del currículum; al proceso de arribar a esa guía de acción, los autores le denominan hechura de las políticas curriculares.

Elmore y Sykes (1992) arribaron una definición más completa e hicieron una evaluación del campo de la investigación. Esta definición fue la primera en delimitar con más claridad el campo de investigación. De acuerdo con los autores, el campo de las políticas curriculares es un campo artificialmente construido; la mayoría de la investigación rea-

lizada no proviene directamente del campo mencionado sino de otras fuentes, como la sociología, política e historia. Los autores refieren que las políticas curriculares son un cuerpo formal de leyes y normas acerca de los que debe ser enseñado en los centros escolares. La investigación en este campo se ocupa de investigar cómo los agentes gubernamentales determinan el curriculum y cómo establece los requisitos; qué demandan dichas acciones y programas de las escuelas y cómo se implementan en las escuelas y docentes. Esta definición es la más citada en la literatura: Sus autores abrieron una nueva etapa en los estudios de este campo.

Connelly y Connellly (2010) contribuyeron con un artículo que apareció en la *Encyclopedia of Curriculum Studies* coordinada por Kridel². Su definición no es muy citada en la literatura, pero consideramos que es la definición más completa. A diferencia de las anteriores citadas, la de estos autores clasifica los tipos de políticas curriculares. Existen tres tipos de políticas curriculares: *formales, implícitas y discretas*. Las políticas curriculares formales son las que son las expresadas en documentos oficiales los cuales señalan *qué* se va a enseñar a los alumnos. Estos señalamientos, se expresan en diferentes maneras: visión filosófica, objetivos, los conocimientos de la materia, estándares, competencias y se resumen en lo que los estudiantes deben hacer y saber. Estos elementos generalmente se expresan en documentos oficiales: planes de estudio, programas, decretos, etc. Las políticas formales están insertas *en los documentos curriculares*: como la enseñanza por medio de competencias, la interculturalidad, educación medioambiental. Kirst y Walker ya habían hecho algunos apuntes sobre las políticas curriculares implícitas. Connelly y Connely la amplían y delimitan. Para estos autores las *políticas curriculares implícitas* son aquellas directrices, programas y acciones que afectan o tienen un grado de influencia en curriculum, directa o indirectamente. No tienen el peso de las políticas formales incluidas en los documentos oficiales. Aunque son programas o acciones obligatorias, usualmente no forman parte del documento curricular oficial, como puede ser: la evaluación docente, los proyectos educativos, la duración de la jornada escolar, servicios de comedor, transporte, becas, y los programas paralelos que acompañan al curriculum.

2. En otros trabajos (García Garduño, 2010 y 2017), señalé erróneamente que la definición era de Kridel; es de Connelly y Connely, como se señala en este trabajo. Kridel fue el coordinador editorial donde se publicó tal definición.

Por otro lado, las *políticas curriculares discretas* o prudenciales son aquellas que a veces se refieren al currículum vivido o implementado; los directivos y docentes emplean su conocimiento práctico y experiencia para adaptar las políticas curriculares formales e implícitas. Es decir, las políticas planeadas versus las implementadas; o el currículum pensado vs el vivido. Lo que Bernstein (1999) denomina discurso vertical u oficial vs discurso horizontal. Actualmente, pocos estudios se han adherido a las diferencias que hacen Connely y Connely de los tipos de políticas curriculares. Si deseamos desarrollar el campo con mayor celeridad, sería importante distinguir las diferencias entre los tipos de políticas curriculares, pues esta distinción puede promover análisis más claros de su marcha y efectos. Esta definición nos invoca de alguna manera a distinguir las políticas educativas de las curriculares, y en las curriculares los tres tipos de políticas.

La tabla 5 ilustra un ejemplo de la clasificación de políticas curriculares con base en las definiciones de Connely y Connely (2010), para tal fin se emplea el caso de las políticas curriculares mexicanas. La tabla diferencia las políticas educativas de las curriculares. En las curriculares, se clasifican las políticas formales y las implícitas; las discretas, no fueron objeto de análisis. Cabe señalar que no todas las políticas curriculares que se muestran están vigentes. Algunas no tuvieron una implementación notable o no tuvieron continuidad.

TABLA 5. Políticas curriculares de la educación básica en México, en la última década

Política Curricular	Tipo	Políticas Educativas Asociadas	Año de Creación
Programa Binacional de Educación Migrante	Implícita	Equidad	1996
Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras y Agrícolas Migrantes (PRONIM)	Formal	Equidad	1997
Educación Inclusiva/Integración	Formal	Equidad	1997
Formación Cívica y Ética	Formal	Formación Ciudadana/ Equidad	1999
Interculturalidad	Formal	Equidad	2001
Programa Nacional de Lectura	Implícita	Calidad	2001

Programa de Escuelas de Calidad*	Implícita	Calidad	2002
Competencias**	Formal	Calidad	2004
Habilidades Digitales para Todos	Formal	Calidad	2004
Transversalidad del Curriculum: educación ambiental, formación en valores, educación sexual y equidad de género	Formal	Equidad	2006
Evaluación Nacional del Desempeño Escolar	Implícita	Rendición de Cuentas/ Calidad	2006
Escuela Segura	Implícita	Formación Ciudadana/ Equidad	2007
Escuelas de Tiempo Completo/Jornada Ampliada	Formal	Calidad	2007
Escuela Siempre Abierta	Implícita	Formación Ciudadana/ Equidad	2009
Participación Social/Consejos Escolares	Implícita	Participación Social/ Calidad	2010
Articulación de la Educación Básica	Formal	Calidad	2010
Estándares Curriculares	Formal	Calidad /Rendición de Cuentas	2010
Programa Emergente para la Mejora del Logro Educativo (PEMLE).	Implícita	Calidad	2010

Fuente: García Garduño, J.M. y Hernández Reyes. L. (Coords.) (2013). Políticas curriculares en México. La educación básica media y superior. En A. Díaz- Barriga (Coord.). *La investigación curricular en México 2002-2011* (pp.55-107). México: ANUIES y COMIE.

En este ejercicio se puede observar la utilidad heurística de la clasificación de políticas curriculares de Connely y Connely. El análisis permite ponderar los tipos de políticas y su influencia o relevancia. Su empleo puede abonar a la investigación más sistemática de las políticas. Es importante determinar el peso de las políticas en el curriculum; no todas las políticas lo afectan de la misma manera.

Sumario y conclusiones³

El propósito de este trabajo fue analizar los enfoques de análisis de políticas educativas y curriculares. El trabajo destaca que el creador del campo de análisis de políticas e inspirador del análisis basado en el ciclo de políticas enfatiza el análisis del contexto. El texto analiza el enfoque de Spring de políticas educativas, basado en el análisis de los actores y el conflicto que puede resultar útil en el análisis de políticas educativas en nuestro ámbito. Ball y colaboradores consideran que este enfoque es necesario, pero no suficiente; es un marco analítico que podría complementarse con otros enfoques, como el posestructural.

La tarea central del trabajo se abocó a rastrear el origen de las políticas curriculares y su definición. Así como el análisis de políticas públicas y educativas, el análisis de políticas curriculares también se originó en los Estados Unidos. Uno de los primeros enfoques dedicado al análisis de este campo fue el de Kirst y Walker. Los autores revisaron la literatura de la época y propusieron un análisis de las políticas curriculares basado también en los actores. Hasta donde llega nuestro conocimiento, es el primer enfoque sistemático de análisis de políticas curriculares.

El estado actual del estudio de las políticas curriculares no ha cambiado mucho en ese país desde que Elmore y Sykes señalaron que es un campo artificialmente construido y relativamente desorganizado en términos de la organización de la literatura y que una parte de los estudios se realizan en otras disciplinas, como la sociología, política e historia. Posiblemente por esos motivos, no hay una distinción para ese tipo de estudios entre políticas educativas y curriculares; se les denomina solo políticas educativas, independientemente de su rango y alcance.

No es sorprendente que los progresos del estudio de las políticas curriculares, a pesar de haberse creado en los Estados Unidos, sean limitados. Una explicación de ese relativo estancamiento en los Estados Unidos es que las políticas curriculares son un asunto primordialmente local. Es en más de 13000 distritos escolares que se decide en gran medida qué es más valioso de enseñar. Esto, provoca conflictos con las políticas y directrices estatales que cada vez inciden más en las

3. Consultense las referencias para saber las fuentes de los autores citados.

políticas curriculares locales. Los actores nacionales de las políticas curriculares son las comunidades epistémicas, las grandes fundaciones y en menor medida el Gobierno Federal, diagnostican el estado de la cuestión, sugieren acciones o políticas, orientan sobre lo que debe hacerse en torno a la materia, pero no hay posibilidad legal que sus orientaciones sean obligatorias. Los asuntos educativos son de incumbencia estatal y sobre todo local. En el análisis de políticas hay un adagio, se lo oí decir a Daniel C. Levy, cuando fue mi profesor: *quien paga, gobierna*. La educación pública estadounidense en el nivel básico (K-12), es primordialmente financiada a través de impuestos locales a la propiedad; en las localidades pobres existe ayuda estatal y de algunos fondos federales, entonces es un asunto local, con injerencia estatal creciente. La justificación moral y legal de que todos los propietarios de predios paguen impuesto a la educación, a pesar de que sus hijos no acudan a la escuela, es que a todos beneficia tener educación de calidad pues baja el crimen y atrae inversiones a la comunidad.

Una peculiaridad del campo de análisis de las políticas curriculares es que no abundan las definiciones orientadoras que guíen a los estudiosos en su indagación. Los estudiosos del campo no siempre proveen de definiciones que lo delimiten. El presente trabajo analizó la definición más completa del campo, hasta ahora publicadas. La definición de Connally y Connely que diferencia tres tipos de políticas curriculares: formales, implícitas y discretas o prudenciales, puede ser una guía para ponderar la influencia y relevancia de los diferentes tipos de políticas. El criterio de los autores para diferenciar las políticas curriculares formales, aquellas que están en los documentos oficiales del curriculum de otras que marchan paralelamente o que lo influyen directa o indirectamente, es decisivo para avanzar en la investigación en el campo. Hasta ahora, el grueso de la literatura especializada no distingue esos tipos de políticas.

Parece que el porvenir del estudio de las políticas curriculares se encuentra en los países que emprenden reformas educativas nacionales, como los de la región latinoamericana. Brasil y Argentina están en la vanguardia en el estudio de las políticas curriculares y pueden ser una guía y fuente de inspiración para el resto de la región. Eso se puede constatar en varios capítulos de este libro.

Referencias bibliográficas

AGUILAR, L. (Ed.). (2000). *El estudio de las políticas públicas*. México: Miguel Ángel Porrúa.

BACIGALUPO, C. (2019, abril). No Spanish allowed: Texas school museum revisits history of segregation. *The World*. Disponible <https://www.pri.org/stories/2019-04-29/no-spanish-allowed-texas-school-museum-revisits-history-segregation>

BALL, S. J., MAGUIRE, M., BRAUN, A., & HOSKINS, K. (2011). Policy subjects and policy actors in schools: Some necessary but insufficient analyses. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 32(4), 611-624.

BEECH, J., & MEO, A. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-19.

BERNSTEIN, B. (1999). Vertical and horizontal discourse: An essay. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 157-173.

BUENDÍA, A. (1998). Estudio introductorio. En J. Pressman y A. Wiletsky, *Implementación. Cómo grandes expectativas concebidas en Washington se frustran en Oakland*, (pp.5-32). México: Fondo de Cultura Económica.

CONNELLY, F. y CONNELLY, G. (2010). Curriculum policy. En C Kridel (Ed.). *Encyclopedia of curriculum studies*, (pp. 224-227). Thousand Oaks, CA: Sage.

DiMAGGIO, P., & POWELL, W. (1999). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. México: FCE, 104, 125.

DORZWEILER, N. (2015). Frankfurt meets Chicago: Collaborations between the Institute for Social Research and Harold Lasswell, 1933–1941. *Polity*, 47(3), 352-375.

ELDER, C. y COBB, R. (2000). Formación de la agenda. El caso de la política de ancianos. En Aguilar, L. (Ed.), *Problemas públicos y agenda de gobierno* (pp.77-104). México: Miguel Ángel Porrúa.

EDUCATION WEEK (2019, enero 3). *Education statistics: Facts about American schools*. Disponible <https://www.edweek.org/ew/issues/education-statistics/index.html>

ELMORE, R., & SYKES, G. (1992). Curriculum policy. *Handbook of research on curriculum*. En JACKSON, P. *Handbook of research on curriculum* (pp. 185-215). Nueva York: Macmillan.

FLORES CRESPO, P. y MENDOZA, C. (2008). *Implementación de políticas educativas. Los concursos de oposición y la Alianza por la Calidad de la Educación*. México: Editorial Gernika.

FULLAN, M., & MILES, M. (1992). Getting reform right: What works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73(10), 745-752.

GARCÍA GARDUÑO, J. (1995). Los pioneros de la teoría curricular en los Estados Unidos (1875-1910). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 25(1), 43-68.

——— (2017). Globalización e isomorfismo en las políticas curriculares en Latinoamérica: La década de los 80. En Pontificia Universidad Católica del Perú, *VIII Seminario de Análisis y Perspectivas de la Educación en el Perú. Educación para una Ciudadanía Ética y Democrática*, (pp. 129-150). Lima: Autor.

GARCÍA GARDUÑO, J. y HERNÁNDEZ REYES, L. (2013). Políticas curriculares en México. La educación básica media y superior. En DÍAZ BARRIGA, A. (Coord.). *La investigación curricular en México 2002-2011* (pp. 55-107). México: ANUIES y COMIE.

GARCÍA GARDUÑO, J. y MALAGÓN A. (2010). ¿Por qué las políticas y reformas curriculares tienen un éxito limitado? El caso del constructivismo y la educación basada en competencias. *Perspectivas Educativas*, 3(1), 251-262.

JANN, W., & WEGRICH, K. (2007). Theories of the policy cycle. En F. Fischer & G. J. Miller & M. Sydney (Eds.). (2017). *Handbook of public policy analysis: Theory, politics, and methods*. (125, 43-62). Nueva York: Routledge.

KENDALL, K. (1955). Curriculum policy and educational practice. *Social Service Review*, 29(2), 117-124.

KIRST, M., & WALKER, D. (1971). An analysis of curriculum policymaking. *Review of Educational Research*, 41(5), 479-509.

KNOEPFEL, P., LARRUE, C., VARONE, F., & DIECK, M. (2007). Hacia un modelo de análisis de políticas públicas operativo. Un enfoque basado en los actores, sus recursos y las instituciones. *Ciencia política*, 2(3), p. 12.

LASWELL, H. (1992). La orientación hacia las políticas. En AGUILAR, L. *El estudio de las políticas públicas*, (pp. 79-117). México: Miguel Ángel Porrúa.

LASSWELL, H. (1970). The emerging conception of the policy sciences. *Policy sciences*, 1(1), 3-14.

LOPES, A., DIAS, R., & DE ABREU, R. (Eds.). (2011). *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: FAPERJ.

MAINARDES, J., & STREMEL, S. (2010). A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. *Revista Teias*, 11(22), 1-24

——— (2019). Aspectos da formação do pesquisador para o campo da política educacional na Pós-Graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, 40.

MARCH, J. & OLSEN, J. (1979). *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen-Oslo: Tromso.

PINAR, W., REYNOLDS, W., SLATTERY, P., & TAUBMAN, P. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. Nueva York: Peter Lang.

PRESSMAN, J. y WILDAVSKY, A. (1998). *Implementación. Cómo grandes expectativas concebidas en Washington se frustran en Oakland*. México: Fondo de Cultura Económica.

SABATIER, P. (1986). Top-down and bottom-up approaches to implementation research: a critical analysis and suggested synthesis. *Journal of Public Policy*, 6(1), 21-48.

SARTORI, G. (1984). *La política. Lógica y método de las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.

SAPIENZA, Z., IYER, N., & VEENSTRA, A. (2015). Reading Lasswell's model of communication backward: Three scholarly misconceptions. *Mass Communication and Society*, 18(5), 599-622.

SCRIVEN, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. California, Estados Unidos: Sage.

SIMON, H. (1989). *Naturaleza y límites de la razón humana*. México: Fondo de Cultura Económica.

SPRING, J. (1988). *Conflict of interest. The politics of American education*. Nueva York: Longman.

TAMAYO, M. (1997). El análisis de las políticas públicas. En BAÑÓN, R. & CARRILLO, E. (comps.). *La nueva administración pública*, (pp. 281-312). Madrid, España: Alianza Editorial.

TAMAYO, M. y CARRILLO, E. (2004). La agenda pública en España. *Revista Internacional de Sociología*, 38, 35-59

TORGERSON, D. (2017). Promoting the policy orientation: Lasswell in context. En FISHER, F., MILLER, G. & SYDNEY, M. (Eds.). (2017). *Handbook of public policy analysis: Theory, politics, and methods* (pp. 41-54). Nueva York: Routledge.

WIRT, F. & KIRST, M. (1982). *Schools in conflict*. Berkeley: McCutchan.

Capítulo 3

Una agenda para el currículum en América Latina: viejos temas en nuevos contextos

SILVINA FEENEY y DANIEL FELDMAN

Nuevos contextos para una vieja discusión

El campo del currículum ha estado históricamente atravesado por una diversidad discursiva, política y práctica que opera como un movimiento de corrientes entrecruzadas, a veces paralelas, a veces encontradas, con baja articulación entre ellas. No es de sorprender, ya que quienes lo componen responden a distintas tradiciones y definen de manera distinta sus preocupaciones. De allí, que no sea sencillo acordar en un conjunto de preocupaciones y temas de trabajo que deberían ser encarados en un período cercano por una cantidad significativa de participantes del campo, aceptando la parcialidad de la definición de sus límites.

En nuestra perspectiva, la definición de currículum no es una cuestión epistémica, sino un problema vinculado con la caracterización de una serie de prácticas sociales e históricas. El currículum es una construcción cultural y sus significados dependen de la forma en que se construye una tradición político-educativa. O sea que es, en este momento, tributaria de la articulación de campos locales y, especialmente, de la relación que en los distintos países se ha establecido entre las universidades y centros de investigación, las agencias estatales responsables de la política educativa y la constitución de un campo profesional especializado en contacto con el sistema educativo.

En los países de América Latina han ocurrido distintos procesos y entramados del campo educativo y sus sistemas de educación operan

sobre algunas coordenadas compatibles y otras propias de cada tradición nacional. Esto puede hacer difícil realizar alguna generalización acerca de cómo cada comunidad o campo local define y se hace cargo de una agenda para el currículum. Por eso, es una cuestión a discutir en qué medida el armado de una agenda para el currículum depende de constituciones locales, articulaciones específicas y de las tradiciones político educativas nacionales. La pregunta es si se puede circunscribir un conjunto de tendencias o procesos principales o líneas de fuerza que establezcan un espacio común de preocupaciones y discusiones sobre el currículum con independencia de las distintas respuestas nacionales, condicionadas, tanto por configuraciones locales, como por perspectivas teóricas de los miembros de cada campo. A nuestro juicio, y en lo que creemos un punto de vista bastante compartido, dos líneas de fuerza caracterizan la situación educativa en América Latina. La primera es la de la desigualdad creciente y las múltiples expresiones que adopta al ser afectada por los fenómenos de globalización y por su contracara de hiperlocalización. La segunda es la que podría denominarse “inclusión educativa incompleta”.

El tratamiento que aquí daremos a esta cuestión no será exhaustivo, ya que propone solo algunas de las posibles coordenadas para modelar un campo de interrogantes comunes y porque el análisis se realiza desde una perspectiva particular. Desde el punto de vista que adoptamos, cualquier preocupación sobre el currículum no puede obviar, en un plazo razonable, una mirada que priorice las políticas y prácticas curriculares. El análisis de estos procesos nos lleva al problema de las finalidades de la selección cultural y la distribución social del conocimiento en el contexto del sistema escolar. Ello implica situar al problema del conocimiento en las escuelas dentro de uno de los ejes estructurantes del currículum: las relaciones entre sociedad, Estado y escolarización. En ese sentido, creemos que la discusión actual en el campo del currículum en América Latina no puede obviar la histórica búsqueda de respuestas al problema político y técnico de la definición, selección, distribución y apropiación de conocimientos en un contexto de creciente desigualdad social y educativa. El tema es tan viejo como la propia noción de “currículum”, pero lo novedoso es el contexto en el que se da la discusión y en qué manera nuevas configuraciones sociales pueden haber debilitado sólidas creencias y repositionado anteriores certezas.

Los dos apartados siguientes presentarán algunos elementos ligados con las dos líneas de fuerza mencionadas –la desigualdad creciente y la

inclusión educativa incompleta–, el cuarto apartado tratará de analizar algunos problemas que podrían ser discutidos con relación a las políticas curriculares, para finalizar planteando algunos ejes para la reflexión curricular en América Latina.

Desigualdades y educación

Una característica principal de la situación en América Latina es el problema de desigualdad creciente. Si bien África es el continente más pobre, América Latina es el más desigual (Piketty, 2015). No es este el único motivo, sino que confluye con la particular constitución social y política de la región y con la homogeneización de las políticas dominantes. Ambas corrientes, desigualdad y relaciones de poder, se articulan y convergen de manera significativa. Aun cuando la desigualdad es una tendencia que se acentúa en América Latina, en la primera parte del siglo XXI se produjo una confluencia de gobiernos que sostuvieron políticas progresistas en la región. En un contexto de expansión del comercio y las finanzas mundiales tuvo lugar en América Latina un renovado crecimiento económico, con fuerte expansión del gasto social y una significativa reducción de la pobreza en muchos países, que estuvo acompañado por una caída –aunque menos marcada– de la desigualdad en la distribución del ingreso (CEPAL, 2010, 2011, 2013, 2014). Según Kessler (2019), desde el 2003 la desigualdad, medida por el índice de Gini, disminuye en América Latina. De todos modos, en el período posterior al 2003 no se llegó nunca a producir una mejora estructural en relación con las condiciones de aumento de la pobreza y concentración de la riqueza que fueron resultado de las generalizadas políticas económicas y sociales de la década de 1990. Las mejoras de la década “progresista” no lograron superar la caída anterior. Luego del 2010, en parte producto de la crisis mundial de 2008 y también de posteriores movimientos políticos que desplazaron o cercaron a varios de los gobiernos que promovieron políticas redistribucionistas, la desigualdad volvió a profundizarse en la mayor parte de la región.

La desigualdad se mide, en principio, como una variable de la distribución del ingreso. Sin embargo, es evidente que en estas últimas tres décadas se han producido cambios profundos que desarticularon el tejido social y promovieron cambios en las pautas culturales y de comportamiento de distintos sectores de la población. Los indicadores

cuantitativos se expresaron en experiencias cualitativas subjetivas. Hay un acuerdo generalizado en hablar de las desigualdades: de género, de grupos étnicos, de sectores sociales y de las experiencias subjetivas que la desigualdad genera como consecuencia de la incorporación desigual de los sujetos en las escuelas y de la formación de sujetos distintos al ideario mayormente aceptado como producto de la socialización escolar (Dubet, 2006; Dubet y Martuccelli, 1998; Martuccelli, 2007; Nuñez y Litichever, 2015; Saraví, 2004 y 2015).

La desigualdad económica y social y la desigualdad escolar se retro-alimentan en una tendencia que se sostiene y profundiza. Una noción asentada por la sociología de la educación es que los estudiantes provenientes de distintos sectores sociales concurren a escuelas que muestran grandes diferencias en lo que ofrecen educativamente y en la oportunidad formativa que brindan. Esta noción asentada desde, por ejemplo, el trabajo de Bourdieu y Passeron rompió el ilusionado relato de una educación común, universal y equivalente para todas y todos. Se tornó clave en la discusión de los años '80 el concepto de **segmentación del sistema educativo** que explica la conformación diferencial de circuitos escolares y la división social de la matrícula escolar en una oferta educativa diferenciada (Braslavsky, 1985; Krüger, 2013). Las instituciones educativas se vuelven cada vez más heterogéneas entre sí y más homogéneas internamente, sedimentando experiencias que conducen a la naturalización de la desigualdad en la conciencia de los actores.

A partir de los años 2000 la segmentación se acentúa al punto de desembocar en lo que, para algunos, constituye un proceso de fragmentación que se traduce en la ruptura del sistema educativo en “partes” que no se comunican entre sí (Kessler, 2002). Según Saraví (2015), la respuesta de los sectores populares ante el recrudecimiento de la pobreza y la exclusión es el aislamiento en mundos cerrados, fenómeno en el que los grupos sociales se van alejando de lo común; los más pobres por desposesión y los más ricos por decisión (seguridad privada en barrios privados, escuelas en countries, pueden servir como ejemplos). Esto crea fuertes presiones sobre sistemas escolares de fundamento normalizador que pierden su capacidad de manejar nuevos públicos, cada vez más desiguales y diferentes entre sí.

Al mismo tiempo, estos fenómenos de fragmentación se producen en el marco del proceso de globalización y de los intentos por crear identidades globales. La globalización no es, en un sentido,

un fenómeno nuevo en educación. En el giro que se produce en América Latina entre las décadas de 1960 y 1970 ya se advierte en el discurso curricular el desplazamiento de identidades locales, en términos de nación y patria, a identidades universales ligadas con el desarrollo de la mente operatoria y la ciencia como lenguaje universal. Emergió, así, un nuevo sujeto curricular que comenzó a reemplazar en el ideario pedagógico las figuras habituales en los currículums de la larga serie que corresponde al origen y asentamiento de los sistemas educativos nacionales (Palamidessi, 2004; Palamidessi y Feldman, 2003). Este proceso formó parte de una tendencia hacia la homogeneización internacional del currículum que, según algunas investigaciones comparativas, provocó que los formatos y contenidos curriculares se ajustaran a una suerte de matriz mundial que se extiende y modifica por olas, con desfasajes temporales de una o dos décadas en distintas regiones (Meyer, Kammens, Benavot, 1992; Kammens y Benavot, 2008). Se produjo, así, un cambio de gran envergadura que se profundizó hasta volver hegemónico un tipo de sujeto pedagógico “global” (Meyer, 2006; Brunner, 2001; Carnoy, 2001; Pereyra *et al*, 1996) cuya implantación operó desde el centro hacia la periferia. El proceso de globalización se aceleró mediante el proceso de intercambio económico creciente, unido a los flujos veloces de tecnología, cambios en los sistemas productivos y al aumento de relaciones laborales deslocalizadas. Estas tendencias impactaron en cambios en las mentalidades que comenzaron a relacionarse con la percepción de participar en una sociedad mundial y a la consiguiente presión sobre los sistemas educativos nacionales para preparar a los alumnos para la participación y la competencia en un mundo mucho más grande que el del pasado. Esto, según Meyer (2006), promovió el debilitamiento de una agenda curricular construida alrededor de la idea de que un estudiante debía ser parte de una comunidad política particular, local y nacional. Esta ideología tradicional fue reemplazada, según Schriewer (1996:17) por “(...) las tendencias hacia la intensificación de las relaciones globales de interacción e intercambio, la interconexión mundial en los campos de la comunicación social y la armonización transnacional de los modelos y las estructuras sociales (...) realidad social que también se extiende cada vez más a las experiencias cotidianas de los individuos”. En el campo de la educación surge un relato del desarrollo cultural a nivel mundial y de una ideología educativa que contiene las finalidades del desarrollo individual de la personalidad, la ciudadanía y la competencia participativa.

Lo que se expresa en estas nuevas configuraciones es una tensión creciente entre tipos de conciencias e identidades cada vez más divergentes y con localizaciones muy diversas: los que habitan el mundo global y los que habitan el mundo hiperlocalizado de comunidades que expresan una cultura particular, comunidades rurales o centros urbanos o periurbanos pauperizados. Además, la perspectiva multicultural en el currículum muestra que el gradiente de la desigualdad va más allá de las determinaciones de la clase social y se extiende a otros grupos como género, raza y sexualidad. Desde ya, que en esta situación es muy difícil sostener una lógica homogénea que sitúe el conflicto principal solo en términos de distribución de bienes educativos. El reconocimiento de las extremas diferencia que implican experiencias subjetivas literalmente desplegadas en mundos diferenciados, conduce a la necesidad de alguna perspectiva que pueda incorporarlas en un marco significativo desde el punto de vista curricular y que busque cómo operar con relación a ellas.

Una inclusión escolar incompleta

Si se toman en cuenta los datos de SITEAL (2020), se ve que en la región un número muy importante de la población en edad escolar asiste a la escuela primaria, en porcentajes que superan el 90%. También es muy alta la cobertura en la escuela media cuyo acceso se ha incrementado notablemente en el marco de las leyes que extienden la obligatoriedad a ese nivel educativo, aunque la participación disminuye bastante en el segundo tramo de este nivel, o media superior, a un promedio del 62%. Esto revela un aumento en el acceso, pero todavía significa un problema crítico en aquellos países que establecieron la obligatoriedad del nivel hace una década y están lejos de tener una cobertura acorde con el nuevo mandato legal¹.

El aumento en el acceso a la educación media es expresión de una década de procesos redistributivos y de mejora en la ampliación de derechos que, a la vez, pone en relieve la relación entre

1. En relación con la secundaria superior, Venezuela estableció su obligatoriedad en 1999. Chile y Perú, en 2003. Argentina, en 2006. Ecuador, en 2008. Bolivia, Brasil y Uruguay, en 2009. República Dominicana y Paraguay, en 2010. Honduras y Costa Rica, en 2011. México, en 2012. En *Inclusión y Equidad Educativa. Documento de Eje*. SITEAL (actualizado al 05/2019).

democratización cuantitativa y el derecho a la educación. Aun cuando los jóvenes de sectores sociales históricamente excluidos de la educación secundaria han podido acceder a ella, no logran avanzar, alcanzar buenos niveles de aprendizaje y egresar, lo que sigue constituyendo un problema para su efectiva democratización (Gluz, 2019). Es por ello que se puede decir que, en lo que va del siglo XXI, la región avanzó mayormente en una “inclusión educativa incompleta”, con logros significativos en la expansión y la cobertura hacia la escuela media, pero sin lograr garantizar el egreso en un porcentaje significativo de casos, ni promover niveles de aprendizaje compatibles con la igualdad de oportunidades educativas. A esto se agrega, como fue mencionado, el aumento generalizado en América Latina de los límites de la obligatoriedad escolar y la asunción de nuevas responsabilidades por parte de los estados. Es así que señala SITEAL (2019:4), “Este cambio en el marco normativo de cada uno de los países lleva implícita una profunda transformación en sus agendas educativas. Ampliar la duración del ciclo obligatorio implica, previamente, la obligación del Estado de garantizar una oferta educativa universal y de calidad en cada uno de los niveles que se contemplan en el nuevo escenario”. Lo anterior suponía tres desafíos que todavía no pudieron ser enfrentados adecuadamente. Por un lado, garantizar la totalidad del ciclo obligatorio a cada uno de los habitantes. Este era un problema de complejidad inédita para un subsistema cuya eficacia se basó en formatos selectivos socialmente avalados. En segundo término, era necesario lograr la reinscripción escolar de quienes por diferentes motivos interrumpieron sus trayectorias educativas. Para esto se generaron diversos programas, ya sea bajo la forma de “puentes” o de estructuras específicas para sostener esta población². Todas han tenido éxitos parciales, pero, si se analizan los números de participación en los ciclos superiores de la escuela secundaria y de terminalidad de estudios en América Latina³, han mostrado sus limitaciones

2. Una reseña de programas de estas características puede verse en Feldman, Atorresi y Mekler (2013).

3. Al mediar la década de 2010, en Chile, el 84,3% de los jóvenes de 25 a 35 años (...). En Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Panamá, Perú y Venezuela, entre el 71% y el 59%. En tanto, en el otro extremo se encuentran Uruguay, Guatemala y Honduras, donde entre el 37,9% y el 24,3% de los jóvenes de 25 a 35 años finalizó el tramo de escolarización obligatoria. En *Inclusión y Equidad Educativa. Documento de Eje*. SITEAL.

como formas de abordar de manera enérgica una situación de extensión cuantitativa muy considerable. Por último, era necesario responder al hecho de que las aulas se poblaron de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con perfiles sociales y culturales que la escuela y las políticas educativas tienen dificultad de procesar en sus marcos estándar. Los tres problemas señalados colocan a las decisiones curriculares en el centro del debate. Aunque ha sido habitual explicar fenómenos como la repitencia y el abandono mediante factores externos –como las condiciones económicas, sociales y culturales de los estudiantes– o internos –la pedagogía, la evaluación o la cultura escolar–, un conjunto de estudios e investigaciones recientes proponen tener en cuenta al currículum como una variable que puede generar condiciones que impactan de manera diferencial en distintos públicos. De este punto de vista, el currículum adquiere importancia en las políticas dirigidas a promover la equidad del sistema y puede ser un factor facilitador u obstaculizador para los intentos de universalizar la educación media (Amantea *et al*, 2018; Cox, 2006; Feeney, 2019; Feeney y Feldman, 2016; Feeney y Machicado, 2017 y 2020; Feldman, 2005; Feldman y Palamidessi, 2015; Jacinto y Terigi, 2007; Velez, 2012; Vezub, 2014;).

¿Cuáles son algunas de las tendencias actuales que intentan dar respuesta a la orientación del currículum?

Como se plantea en el primer apartado, una aproximación a la cuestión curricular remite a los procesos de selección, organización, distribución social y transmisión del conocimiento que realizan los sistemas educativos. Buena parte de la reflexión sobre el currículum ha estado marcada por la imagen de un consenso social posible en torno a lo valioso. En Argentina esta perspectiva se difundió bajo el lema de “conocimientos socialmente válidos” que, operando bajo el supuesto de “la escuela vacía”, propuso la necesidad de que las escuelas proporcionaran un conocimiento de valor académico y científico (Frigerio, G; Braslavsky, C.; Lanza, H. y Liendro, E.; 1991). Aunque desde fines de la década de 1960 las corrientes dominantes sobre el currículum fueron objeto de profundos cuestionamientos por parte de sucesivos replanteos políticos y teóricos con una amplia base de investigación, las políticas curriculares continuaron desarrollándose

sobre principios clásicos. Pero la situación económica y social de la última parte del siglo XX y lo que va de este, debilitaron de manera intensa las representaciones sobre las que descansan muchos principios curriculares. Como fue planteado, los procesos de concentración y globalización de los intercambios económicos, principalmente de los financieros, y la desigualdad creciente entre los países centrales y las periferias, y dentro de cada uno de ellos, pusieron en cuestión los márgenes de un posible consenso.

Sobre las últimas décadas del siglo XX se perfilaron cuatro posibles ideas acerca de la orientación que debía tomar el currículum en relación con la selección de los conocimientos valiosos. Responden de diferente manera al problema de la desigualdad e, incluso, lo consideran de un modo distinto. Cuando se toman como punto de vista las políticas curriculares y, en particular, las políticas públicas sobre el currículum, cada una de estas ideas puede funcionar como un probable punto de demarcación del territorio dentro del cual se movilizan las dinámicas con relación al currículum. Estas cuatro posiciones, sin ser todas las posibles, a nuestro juicio muestran las coordenadas principales en la cuáles se desenvuelve la discusión.

Una primera idea sobre la orientación del currículum consiste en rescatar los saberes valiosos para un mundo global y propios de la formación de los ciudadanos del siglo XXI. Son catalogados como los saberes típicos de una educación que mira hacia el futuro y tributarios de las críticas a “una educación para el siglo XXI con currículums del siglo XX y una escuela del siglo XIX”. Desde este punto de vista, el currículum escolar “atrasa” y no se articula con la preparación para el futuro en un mundo tecnológico gobernado por principios científicos generales y entendibles por todos y que pueden ser utilizados para alcanzar el éxito (Meyer (2006). Por ejemplo, en “Escuelas del Futuro”, documento del Ministerio de Educación de la Nación, en Argentina, se señalaba que: “(...) mientras el mundo está cambiando seguimos enseñándoles sobre una realidad que poco a poco está quedando atrás. Necesitamos crear las oportunidades para que puedan entender el futuro que hoy ya es realidad, el de códigos, algoritmos, robots y océanos de información que hoy habitan el gran cosmos de redes digitales” (MEN, 2018:5). Este nuevo currículum debería responder a la formación de un nuevo individuo capaz de enfrentarse a un mercado laboral cambiante, conocedor de sus derechos, hablante de lenguas extranjeras privilegiadas y capaz de moverse como un

ciudadano supranacional. Algunas versiones del currículum desde esta óptica global se corresponden con las definiciones del contenido por la vía de las competencias, las capacidades o habilidades transversales⁴.

Una segunda idea gira en torno a la idea de “conocimientos poderosos”. La denominación fue propuesta por Michel Young (2013, 2016) quien trabaja sobre la oposición entre conocimientos y habilidades generales como enfoque para el currículum. El conocimiento disciplinar, o “de gran alcance” o “conocimiento poderoso”, es codificado y especializado en su producción y transmisión y se distancia de las habilidades que son adquiridas en tareas específicas y para realizar tareas específicas. Los conocimientos producidos por las disciplinas proveen óptimas condiciones para generar conocimiento más fiable con un importante rol de innovación y creación de nuevos conocimientos. Según su punto de vista, la presión por mayor eficacia en respuestas rápidas a problemas específicos, que se ha realizado hacia los sistemas educativos desde los organismos internacionales como OCDE o Banco Mundial, ha desplazado las disciplinas científicas del centro de la escena, con el consecuente fortalecimiento del enfoque por habilidades. Este desplazamiento de los conocimientos por las habilidades generales ha ocurrido en tres problemas: a) parecería que es mejor desarrollar habilidades que no estén atadas a contenidos de conocimientos específicos (que se expresan en términos como “resolución de problemas” o “habilidades de pensamiento”), desconociendo que esas habilidades tienen fechas de vencimiento cercanas y que los conceptos basados en las disciplinas pueden ayudar a los estudiantes a lidiar con los complejos cambios a los cuales se enfrentarán en el futuro; b) mientras las habilidades generales permiten dar más movilidad a los operadores reemplazando diferentes procesos entre sí, es la formación en disciplinas la que permite mayor capacidad de generalización y mejores teorías; y, c) la capacidad de “pensar” no puede ser concebida sin un ámbito específico en el que se desarrolle ya que, por el contrario, la posibilidad de desarrollar el pensamiento complejo se expresa al enfrentar problemas planteados en las disciplinas particulares. De allí, la importancia que desde esta

4. Según el informe elaborado por Vesub para UNICEF (2014) existe cierto desplazamiento de los contenidos centrado en las disciplinas hacia las competencias o la definición de estándares.

perspectiva implica la revalorización del conocimiento disciplinar como núcleo del currículum, por la importancia que tiene en las posibilidades de incidir y operar sobre las dinámicas sociales.

La tercera idea pone el énfasis en saberes valiosos que recuperan las diferencias desde el momento que representan a los intereses de los menos favorecidos. Puede tomarse como ejemplo el concepto de “justicia curricular” propuesto por Connell (1997). Este concepto enlaza tres principios claves para la producción del currículum: justicia social, democracia y producción de la igualdad/desigualdad. La justicia social implica proyectos que abarquen todas las diferencias –por ejemplo, de raza, etnia, género–. El principio de democracia conduce al reconocimiento de la igualdad de los puntos de vistas o perspectivas de los sujetos y sus culturas en el currículum, en la medida en que una parte necesaria de los conocimientos y las habilidades de quienes participan en la democracia es la comprensión de las culturas y los intereses de los otros participantes. Este criterio descarta, entonces, el currículum elaborado desde una única posición socialmente dominante y corrobora la aspiración de producir un currículum “diverso” o multicultural⁵.

Una cuarta alternativa puede encontrarse en las posiciones postestructuralistas y posmodernas en las que el currículum es visto como una conversación compleja estructurada por el compromiso ético con la alteridad (Pinar, 2014). Lo que permiten las lecturas postestructuralistas y posmodernas en el campo del currículum es la comprensión de la capacidad de los sujetos de salirse de las estructuras. Para Pinar, la pregunta canónica acerca del conocimiento

5. Un ejemplo de ello en la región, lo constituye la experiencia de cambio del currículum de Bolivia a partir de la reforma que inició el MAS bajo la conducción de Evo Morales Ayma. El propio reconocimiento de Bolivia como estado plurinacional marca una ruptura con la visión hegemónica totalizante propia de los estados nacionales y pone en el centro de la escena, no sólo la existencia de distintas etnias y, por ejemplo, lenguas –un hecho reconocido y aceptado hace tiempo bajo los patrones de la educación intercultural bilingüe–, sino que acepta distintos principios ordenadores del universo simbólico que constituyen lo que Elias (1994) denominaba “los instrumentos de orientación” de una sociedad. Al reconocerse como Estado plurinacional-pluricultural, el currículum incluye distintas visiones del mundo en las que el principio racional científico y antropocéntrico convive con la visión biocéntrica centrada en la relación armónica entre el Cosmos y la Madre Tierra propia de las culturas prehispánicas. Para profundizar en esta experiencia, ver Mario Yápu, (2014): “Políticas educativas y dificultades de constitución del campo curricular en Bolivia”. En Díaz Barriga y García Garduño (Coords): *Desarrollo del currículum en América Latina*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 45-88.)

valioso también es una pregunta autobiográfica, planteada por el individuo en cierto momento histórico específico. Esta posición modifica el interrogante por la selección cultural y conduce a preocuparse por la producción cultural en la lucha por dar significado al mundo. La tarea curricular, desde este punto de vista, consiste en deconstruir los discursos que vienen a controlar la proliferación de sentidos, con el objeto de impedir que las identidades hegemónicas se fortalezcan de tal manera que se torne imposible cuestionarlas (Casimiro Lopes y Macedo, 2011). Como señalan Casimiro Lopes y Macedo (2014:100-101) “las lecturas postestructuralista y posmodernas de lo curricular deben incluir la discusión del cambio social a partir de sustituir la idea de estructura por la de formación discursiva, cuya comprensión significa entender un proceso hegemónico y las relaciones entre estructura y acción de forma no dicotómica y no esencialista”.

Cada una de estas ideas, como se planteó, puede generar un punto de referencia para demarcar un campo de discusión y se posicionan de manera diferente en torno a dos cuestiones históricamente centrales en el debate curricular. La primera acerca de la selección cultural valiosa y la segunda con relación al espacio en el que operan políticamente las decisiones o tareas del currículum.

La idea del currículum globalizado plantea dificultades frente al hecho de que, para una importante mayoría de la humanidad, el futuro se resume en un presente exigente, áspero y continuo que conduce a subjetividades y modos culturales que son cada vez menos reconocibles por un horizonte pedagógico tallado en el ideario de una clase media integrada y munida de los valores de la racionalidad y de la igualdad de oportunidades. El currículum del futuro, o la “escuela del futuro”, junto con otros lemas parecidos, parece apelar, en mayor medida, a aquellos a quienes el tránsito educativo asegura el logro de las competencias necesarias para una inserción competitiva, económica y social, para la que, de todos modos, ya han sido preseleccionados por condición social.

La segunda idea, los “conocimientos poderosos”, propone una revalorización de conocimientos universales capaces de explicaciones y comprensiones de validez general y, por tanto, habilitantes para intervenciones de largo alcance e independientes de contextos específicos. Puede decirse que se trata de conocimientos con capacidad para participar activamente en las disputas por el poder y el control. Es una propuesta muy valiosa, pero que no deja de presentar interrogantes en la medida en que proyecta como universal una cosmovisión que puede

entrar en pugna con la multiplicidad de saberes con los que hoy se construye sentido y orientación en la vida social.

Por su parte, la lógica de justicia curricular, el referente de la tercera idea plantea una óptica multiculturalista que además incorpora el punto de vista de los desfavorecidos, antes que separarlo en un enclave diferente. Como señala Tomás Tadeu Da Silva (1999), el multiculturalismo nos recuerda que la igualdad no puede ser obtenida a través de la igualdad de acceso al currículum hegemónico existente. La obtención de la igualdad depende de una modificación sustancial del currículum y la convocatoria de distintos sectores de la sociedad que representan diferentes intereses y forman parte de grupos culturales que han estado ausentes de la discusión curricular existente. La perspectiva supone una modificación de los criterios de validez de los conocimientos, ya que propone un escenario donde distintas versiones pueden ser aceptadas como legítimas por contraposición al canon científico humanístico clásico. De alguna manera, pone en cuestión los supuestos universalistas. Pero esta es una posición no exenta de conflictos⁶ en la medida en que, como toda perspectiva relativista, supone balances no siempre sencillos entre formas de saber que no producen capacidades equivalentes en las luchas y disputas por el poder y sobre los mecanismos de control social.

Por último, las posiciones posestructuralistas desplazan la política curricular hacia una constelación de construcciones y deconstrucciones desde las cuáles sea posible cuestionar las legitimidades hegemónicas. Queda claro que, desde este punto de vista, se modifican los escenarios de disputa sobre el currículum y sobre las formas de construir significados y orientar la acción personal y colectiva. En estos escenarios quedan puestas en cuestión las formas de acción por el control de las políticas públicas como eje de la lucha curricular y, por tanto, la disputa hacia y desde el Estado.

Las cuatro ideas reseñadas pueden organizarse, con distintos énfasis, en relación con tres ejes.

6. Reconocer que se puede organizar el conocimiento de forma diferente, y que las distintas formas de construirlo favorecerán y desfavorecerán a diferentes grupos, supone una óptica relativista. Para Connell es importante evitarlo ya que no pierde vigencia la interpretación científica del mundo que alimenta la posibilidad de crítica de los mismos planes políticos. El principio de los intereses de los menos favorecidos exige evitar que queden excluidos del conocimiento del mundo que la ciencia tradicional encarna.

Uno de ellos toma en cuenta a las formas de conocimiento o de orientación hacia el significado privilegiadas y se despliega entre los polos del universalismo o el relativismo. Para las posiciones universalistas puede delimitarse un cuerpo de conocimiento valioso y universal que debiera distribuirse al conjunto de la población de los sistemas educativos en el mundo. Para las relativistas, el conocimiento valioso no es único, sino diverso, y en diálogo con las culturas locales.

Un segundo eje de análisis surge de revisar uno de los supuestos sobre los que se asentaron las políticas curriculares a lo largo de más de un siglo: la idea de que un currículum común, homogéneo y estandarizado en la educación básica garantizaba una base de conocimiento adecuado para la vida social y el ejercicio de la ciudadanía en un marco de igualdad de oportunidades. Es evidente, por lo descripto hasta ahora, que hoy ya no es tan sencillo mantener esta certeza acerca del valor de un currículum homogéneo y estándar como forma de contribuir a la integración en un espacio común. Además, ya es sabido que un currículum homogéneo conduce, de todos modos, a experiencias culturales diferentes.

La idea de la capacidad del currículum para imponer una base común de conocimiento fue puesta en cuestión desde fines de la década de 1960 a partir de distintos estudios sobre la experiencia escolar y el análisis de los procesos de mediación, juegos de fuerza y acciones institucionales y personales que suceden entre las normativas curriculares y las prácticas, y que constituyen lo que se dio en llamar “currículum en acción” –u otras denominaciones similares– como pauta diferenciada de la norma oficial. Así se asentaron ideas como que la propia estructura escolar genera una experiencia educativa mediante el conjunto de mensajes socializadores, lo que Jackson (1996/1968) identificó tempranamente como “currículum oculto” o Dreeben (1989) como “currículum no escrito”. También fue estudiado cómo las normas curriculares generan ciertas tradiciones y procesos de sedimentación que mantiene vivas y operantes en las prácticas educativas prescripciones curriculares anteriores, a veces complementarias y otras contradictorias con las nuevas normas que se pretenden imponer, lo que se llamó “currículum mosaico” (Feldman, 1994). O los estudios sobre moldeamiento institucional de las políticas educativas, en general, y las propuestas curriculares en particular, a partir del concepto de “zona de actuación profesional” que refiere a un espacio en el que las reformas se encuentran con el mundo de los docentes (sus conocimientos,

creencias y disposiciones), y los significados que éstos otorgan a las ideas propuestas en las políticas (Spillane, 1999). No es, entonces, ninguna sorpresa el hecho de que en las escuelas la pauta curricular sea adaptada, resignificada o, directamente, reformulada en términos de la experiencia educativa que vivirán los estudiantes. También es cierto que estos procesos dependen en su signo, magnitud e intensidad de articulaciones nacionales y locales, situación del profesorado y de sus vínculos con el gobierno educativo, formas de gestión y la distribución de responsabilidades sobre el currículum. Pero en su conjunto, es posible decir que son fenómenos que han afectado fuertemente en aquello países con baja capacidad por parte de las agencias estatales de trasladar efectivamente sus políticas en pautas directrices para el sistema escolar. En conclusión, no es extraño que el currículum que “vive” en las escuelas sea diferente que el soñado por las prescripciones oficiales y, más aún, que se diferencie en función de los procesos de segmentación y la conformación de circuitos antes mencionados. Lo que es novedoso es que esta diferenciación se exprese de un modo que ya no parecen sencillamente salvable con un mayor esfuerzo por distribuir lo común. El problema que se plantea hoy en día es cómo dar respuesta a este contexto de fragmentación, y si tal respuesta es posible en los sistemas que basan parte de sus procesos en una estructura curricular legal relativamente unificada⁷. Esto propone una permanente tensión desde el punto de vista curricular y sus correlatos organizacionales ¿Se responderá con homogeneidad o con diversidad? Una pregunta que, en términos de política educativa, remite a una orientación de sentido de carácter más general ¿Se mantendrá la metáfora de la totalidad rota que debe ser repuesta o se generará una nueva metáfora menos armoniosa y completa para la educación?

Por último, el tercer eje de análisis corresponde al modo en que las cuatro ideas presentadas se posicionan de diferentes maneras frente a la disputa en el marco del Estado y de las políticas públicas. En un polo, el currículum siempre supone un consenso social posible o una lucha por las políticas públicas hasta arribar a equilibrios parciales pero significativos desde el punto de vista de los intereses políticos

7. Si bien la educación primaria ha mantenido un consenso bastante generalizado en torno a la función y carácter unitario de lo que allí se enseña, la educación secundaria siempre mantuvo procesos formales de diferenciación horizontal y vertical dirigidos a distintos públicos y a diferentes trayectos educativos.

representados. En el otro, la disputa curricular se desplaza hacia una infinidad de prácticas de deconstrucción de los discursos hegemónicos y de reconstrucción de significados que generan nuevas formas de comprensión y participación. Lo que se pone en discusión, en síntesis, son los espacios y los actores de la disputa política por el currículum.

Tres ejes para la discusión curricular

Si se considera lo planteado hasta aquí, puede decirse que los tres ejes planteados en el apartado anterior tienen vigencia en la discusión curricular. El primer eje es el que conforma el par universalismo-relativismo y el segundo está formado por el par homogéneo/común o diferenciado. Estos dos ejes pueden identificarse con lo que Goodson (1995:55) denominaba la capacidad del currículum para “designar” y para “diferenciar”. Pero, además, se suma un tercer eje que expresa la posición frente al Estado, las políticas públicas y el papel de la organización social. Puede decirse que es el eje de la decisión: quiénes intervienen, definen, intercambian, imponen, resisten en la definición del currículum. Entonces, se puede trazar un campo para la discusión curricular basado en estas tres coordenadas: designación, diferenciación, decisión. Es evidente que no son dimensiones novedosas y no se pretende presentarlas de esa manera. Por el contrario, los dos primeros forman parte de discusiones que recorren históricamente el debate curricular. El tercero, a su vez, se entrelaza fuertemente con ellos a partir de la segunda mitad del siglo XX. Lo que puede decirse es que ahora cambió el modo en que la consideración de cada uno de ellos se articula con la nueva situación de concentración y desigualdad, con los procesos de fragmentación y de diferenciación y con las nuevas configuraciones de ellos resultantes. Desde nuestro punto de vista, algunos supuestos muy arraigados requieren ser reevaluados en esta situación. Esto no indica simplemente su destitución y reemplazo, pero sí la necesidad de revisar el modo en qué funcionan y los intereses a los que pueden servir. Como toda reflexión en tiempos complejos, es probable que las respuestas no sean unívocas, que las certezas sean débiles y que las propuestas no estén exentas de tensiones y contradicciones. Dos de las varias cuestiones que hoy quedan sometidas a revisión son las referidas al papel de las disciplinas escolares y a su valor como base para una “cultura común” que garantice un piso de convivencia democrática.

Hasta el presente continúa siendo habitual pensar “lo común” como la medida de la democratización. Pero es evidente que esta idea está puesta en cuestión, así como la definición de qué enseñar, a quiénes y a través de qué procesos. Nuestra sociedad se caracteriza por una muy desigual distribución de los bienes sociales y un conflicto manifiesto entre las necesidades y los intereses de los distintos sectores que de ella participan. Las ideas de armonización y consenso sobre las que se basa buena parte de la tradición educativa, principalmente aquella con presencia importante en las políticas educativas en general y curriculares en particular⁸, estallan ante la evidencia de un mundo cada vez más desigual, caracterizado por el crecimiento de la concentración económica y el debilitamiento de los estados nacionales con su correlato de debilitamiento de los lazos democráticos. También es necesario tener en cuenta la dificultad para llegar a consensos que se evidencia en posiciones políticas cada vez más polarizadas y que hacen difícil arribar a acuerdos en distintos temas de interés social: ambiente, salud, género, empleo, seguridad, entre otros.

Las dificultades mencionadas, por momentos aparecen ocultadas por el peso de una tradición que parece predefinir el valor de la escolaridad. La escuela es hija de la sociedad moderna y tomó rápidamente como marco el conocimiento ilustrado/disciplinar para constituir su organización básica. En ese momento la disciplina se tornó dominante (Goodson, 1995) y el conocimiento escolar adoptó la matriz científica desplazando a otros conocimientos, como, por ejemplo, los saberes prácticos o “de la vida”. Por cierto, el conocimiento científico es uno de los instrumentos principales del poder y del control y es deseable que esté distribuido de la mejor manera posible. Pero ¿es el único? Es evidente que no cualquier herramienta permite disputar por igual el poder y el intento por definir cuáles serán las más adecuadas es el aspecto principal de la discusión curricular actual. De allí, que la idea de “conocimientos del poder” alude a aquellos que permiten participar en lo que, indudablemente, corresponde a un escenario de conflicto y disputa. Cuando se acepta esta noción se ponen inmediatamente en tensión, tanto las tendencias hacia lo común o a la diversidad en el currículum, como las posibilidades de compatibilizar las posiciones más relativistas con el hecho de que hay conocimientos privilegiados a

8. No nos referimos en este caso a las tradiciones académicas sobre educación mucho más diversas y confrontativas en ese sentido.

la hora de establecer posiciones con relación a la distribución del poder y a los mecanismos de control en la sociedad. Por otra parte, aquellos conocimientos que habilitan para estas confrontaciones deben volver a ser discutidos y definidos en la medida en que diferentes cosmovisiones, saberes y prácticas pugnan, de manera creciente, por imponer condiciones de legitimidad y espacios de autonomía dentro de las tradicionales jerarquías de conocimiento.

La constatación de las desigualdades causa consternación entre aquellos que pretenden una sociedad más justa, más libre y más igualitaria. Es muy difícil no aceptar la idea de un derecho educativo básico ejemplificado en la idea de una “cultura común” (Dubet 2005), en tanto posibilidad de acceso a una ciudadanía integrada, como un horizonte y un marco orientador. Pero ¿sobre qué supuestos puede ahora sostenerse esta idea? Es una cuestión al menos problemática, porque para pensar en una “cultura común” es necesario enfrentar el hecho de que los diferentes puntos de partida, marcados socialmente, harán con toda probabilidad que no sea posible llegar a los mismos resultados. Sin embargo, al mismo tiempo no puede dejarse de lado el valor de sostener alguna idea de lo común como un aspecto esencial de la escolarización, ligado con cierta pauta de integración social. Este es un aspecto que va, además, al encuentro de la preocupación por los problemas de la fragmentación y la creciente pérdida de un espacio de intercambio que haga viable una vida social sustentable en las actuales circunstancias. Entonces, ¿es hoy posible pensar en una base de conocimientos comunes y una experiencia educativa normalizada como piso para una ciudadanía en un horizonte social compartido? ¿Es necesario avanzar hacia más diversidad curricular y a diferentes formas educativas para incluir y posibilitar el trayecto de diferentes sectores? ¿Cuál opción dará mejores herramientas a quienes más las necesitan por encontrarse en disparidad de fuerzas con las clases propietarias y sus elaboradas formas de dominio?

Es posible contestar que las preguntas anteriores son ociosas y que se pueden responder con una adecuada combinación de comunalidad, integración de saberes y diversidad. Es un punto de vista tranquilizante y técnicamente factible. De hecho, es tanto la apuesta del currículum del Estado Plurinacional de Bolivia, como parte esencial del planteo de justicia curricular de Connell. Pero hay que reconocer que tal combinación solo es posible bajo ciertas relaciones de poder y mediante confrontaciones políticas de magnitud nada desdeñable. Esto es así, porque

el problema principal no reside en definir el núcleo disciplinar, sino los nuevos conjuntos de saberes a incluir, las relaciones mutuas entre ellos y los conocimientos estándar y en las jerarquías que se establecerán en la organización curricular. Es un tema que implica una reorganización profunda de los tiempos y de las formas típicas de la organización curricular por disciplinas. Esto involucra una alteración de la matriz clásica y un principio de diferenciación que no se base en la tradicional división entre saberes académicos y saberes prácticos, que constituyó la vía principal en la historia de la escuela moderna.

Hoy se abre con mayor intensidad la discusión sobre qué saberes permiten el acceso a qué formas del poder, pero, también, acerca de si las distintas perspectivas, cosmovisiones y saberes pueden seguir siendo silenciadas en el currículum. Esta deliberación transita, además, por un delicado equilibrio ante las dificultades históricas y políticas para forjar nuevas síntesis en el currículum y por el hecho constatado de que mucha homogeneización disciplinar suele conspirar contra los sectores populares, minoritarios o excluidos, por su lejanía con el modelo escolar estándar, pero también la diversificación puede tener efectos adversos para ellos y ha sido un mecanismo habitual de subordinación mediante la creación de ofertas de vías paralelas de menor calidad o, directamente, de calles “sin salida”.

Por otra parte, es bastante urgente prestar más atención a la notoria diferencia entre los currículums escritos y los realmente realizados. Esta brecha ya no puede mantenerse solo como un problema de investigación o como una constatación incómoda desde las políticas educativas. Revisar la distribución de las regulaciones sobre el currículum debe llevar, a esta altura de los acontecimientos, a revisar su matriz, su orientación y su densidad. Coll y Martín (2006) destacan la “inflación curricular” como un problema contemporáneo. Aunque parezca un tema técnico refleja, en realidad, la profunda crisis de la matriz disciplinar clásica. Pero, además, enciende una luz de alerta frente a los intentos de revisarla. Uno de los riesgos evidentes es el de una negociación que finalice en una yuxtaposición (dinámica típica del currículum de alta clasificación que domina la escena de la educación secundaria). En ese caso, con la idea de “integrar” nuevos saberes, el currículum se puede convertir en un pieza carente de organicidad, con baja posibilidad de realización y, consecuentemente, librado a la suerte de prácticas que, por imperio de cierta prudencia pragmática, conduzcan, en el mejor de los casos, al *core* implícito de conocimiento

disciplinar asentado en una larguísima tradición. En el escenario menos deseable, puede fortalecer tendencias a la fragmentación y apropiación y transmisión selectiva del currículum según sean los circuitos en que este se realiza.

De lo anterior se deriva un tercer tema de importancia ¿cómo posicionarse frente a las políticas curriculares, la participación en ellas y el rol del Estado? Responder esta pregunta lleva a pensar en las voces que emergen, entre ellas el creciente papel de distintas organizaciones de la sociedad civil en buena medida conocidas como “tercer sector” y, en algunos casos, ligadas con nuevas formas de acción regional a partir de la cooperación internacional y por medio de distintos programas. Pero también es muy necesario destacar el importante papel de las organizaciones y movimientos sociales⁹, y el modo en que toman posición y recolocan el juego sobre la educación y el currículum. Debe reconocerse la dificultad que las políticas educativas y que el campo intelectual de la educación ha tenido, más allá de su buena disposición, para entender y acercarse genuinamente a los procesos de construcción organizativa, social y cultural que han realizado los llamados movimientos sociales. Su acción ha superado en mucho la acción reivindicativa y se han convertido en auténticas formas de recreación de la vida social en los sectores más vulnerabilizados. Hace unos años planteamos que, aún con la vigencia de la escuela como eje principal de la transmisión cultural, la sociedad civil sería cada vez más educadora (Feldman, 2010). En ese entonces, todavía no nos quedaba tan clara la dinámica de ese movimiento desparejo y marcado por la creciente desigualdad y marginación y por nuestras crecientes dificultades para entender, en sus propios términos, las fuerzas que emergían a partir de la crisis de inicios del siglo XXI. El hecho es que el espacio creado por el debilitamiento del Estado y de lazos sociales y laborales tradicionales fue cubierto por organizaciones que participaban de los lenguajes y formas de trabajo en los barrios más empobrecidos, y ganaban legitimidad para crear puentes entre los nuevos públicos y las escuelas y, en caso de

9. Diversos estudios y relevamientos en Argentina vienen mostrando el papel que desempeñan las organizaciones sociales en asistencia alimentaria y otras tareas de ayuda social y educativas; desde hace varios años, pero particularmente desde que se declaró la pandemia e implementaron las medidas de distanciamiento social. ICO-UNGS “El Conurbano en Cuarentena. Informe sobre el relevamiento en barrios populares” Informe I, II y III, de abril, mayo y setiembre de 2020 respectivamente; ICO-UNGS, FLACSO y CEUR-CONICET, “Territorios en acción”.

necesidad, para actuar educativamente de forma autónoma. Algo que se expresó durante el largo período de aislamiento y cierre escolar producto de la pandemia durante el 2020¹⁰. Discutir el papel de la sociedad civil y de sus formas organizativas no es algo nuevo, ni mucho menos, en la teoría curricular. Pero adquiere distintas connotaciones en los países que han erigido sus sistemas educativos basados en la centralidad de Estados nacionales o subnacionales, como es la característica de gran parte de América Latina, que en aquellos con estructuras descentralizadas. Es una discusión en la que se juega la forma en la que son representados intereses y conciliados conflictos. Hoy en día se opera en un escenario mucho más complejo y, en alguna medida, enriquecido por el conjunto organizado de voces y fuerzas que comienza a intervenir, y por momentos a pugnar, en el campo de la definición de las intenciones educativas. Es parte del debate ayudar a clarificar qué lugar tendrán, junto a otras, estas nuevas voces emergentes, que amplían el tradicional abanico de la representación de la sociedad civil cuando se piensa en términos educativos.

Como apretada síntesis puede decirse que, en la actualidad, una agenda para el currículum debe retomar viejas cuestiones en el marco de una nueva configuración e incluir preocupaciones en torno a las posibles respuestas frente a la tensión planteada entre lo común y lo diverso, entre universalismo y relativismo, entre currículum homogéneo o diferenciado. También es necesario clarificar qué posiciones se

10. Durante el período de cierre de escuelas a causa del aislamiento por razones sanitarias algunas organizaciones sociales reclamaron fuertemente al Ministerio de Educación apoyo para sus propios programas de revinculación y reescolarización de los chicos de barrios populares. Exigían que el Estado colaborase con ellos para desarrollar sus propios programas frente a la inactividad de las escuelas. Decían: “Absolutamente nadie de todo ese ministerio nos llamó ni para gestionar, ni para preguntar. (...) Ni siquiera para ver cómo defendían la “educación por televisión” ante comunidades que pasan sin luz la mayor parte de cada semana. Ni siquiera para explicarnos por qué dieron de baja el proyecto que nosotros mismos presentamos y ellos mismos aprobaron, para imprimir una edición especial de cuarentena que tradujera los contenidos curriculares a la realidad de tantos estudiantes “desconectados”, dándole laburo a la economía popular, dándole jerarquía a sus propios saberes. Y fundamentalmente dándonos la certeza de hacerlos llegar hasta donde no llegó ninguna, pero ninguna, pero ninguna medida que facilitara la posibilidad de estudiar, a quienes Internet nunca conoció”. Nacho Levy, Referente de la organización social La Garganta Poderosa (Argentina). Carta abierta, 10 de agosto de 2020. “Y después, nos dicen maleducados”. https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=3408527289193852&id=100001098444758&sfnsn=scwspwa&extid=LPHTzGxiWcDDuQ11

asumen frente a las políticas curriculares y acerca de quiénes y cómo deciden sobre el currículum. No son nuevos ejes para la discusión curricular. Solo que su importancia se ve redefinida por el modo en que los últimos cuarenta años remodelaron a las sociedades latinoamericanas. Es en el marco de ese contexto donde es necesario buscar nuevas respuestas a viejas preguntas.

Referencias bibliográficas

AMANTEA, A.; ARMENDARIZ, C. y FECED, L. (2018). “Respuestas desde el currículum a las nuevas pautas de escolaridad”. Ponencia presentada en el VII Congreso Nacional y X Congreso Internacional de Investigación Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Comahue.

BRAVSLAVSKY, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-GEL.

BRUNNER, J. (2001). *Globalización y el futuro de la educación. Tendencias, desafíos y estrategias*. PROMEDLAC. Santiago de Chile.

CARNOY, M. (2010). *La ventaja académica de Cuba*. México: Fondo de Cultura Económica.

——— (2001). “The lessons of education reform in the Southern Cone. A comparative Study of Argentina, Chile and Uruguay in the 1990s”. Proyecto *Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay*. BID-Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay.

CASIMIRO LOPES, A. y MACEDO, E. (2014). “Movimientos recientes en el campo del currículum en Brasil: articulaciones entre las perspectivas postestructurales y marxistas”. En DÍAZ BARRIGA, A Y GARCÍA GARDUÑO, J (Coords). *Desarrollo del currículum en América Latina*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 89-104.

——— (2011). *Teorías de Currículo*. Sao Paulo: Cortez Editora.

CEPAL (2009), Panorama social de América Latina, Santiago de Chile.

——— (2010), La Hora de la Igualdad, Heterogeneidad estructural y brechas de productividad: de la fragmentación a la convergencia, Santiago de Chile.

——— (2011), Eslabones de desigualdad. Heterogeneidad estructural, empleo y protección social, Santiago de Chile.

——— (2013), Panorama social de América Latina, Santiago de Chile.

CEPAL (2014a), Panorama social de América Latina, Santiago de Chile.

——— (2014b), Pactos para la igualdad. Hacia un futuro sostenible, Santiago de Chile

COLL, C. y MARTIN, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. OREALC/UNESCO. Santiago de Chile.

CONNELL, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

Cox, C. (2006). “Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa” *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 1, 2006. <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev101ART5.pdf>. Consultado; junio de 2015.

DA SILVA, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Bello Horizonte: Auténtica Editorial.

DREEBEN, R. (1989). “El currículum no-escrito y su relación con los valores”. En SACRISTÁN, G. y PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal, pp.73-85.

DUBET, F. (2005). *La escuela de las oportunidades*. Barcelona: Gedisa

——— (2006). *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, España: Gedisa.

DUBET, F. y MARTUCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*. Buenos Aires: Losada.

ELIAS, N. (1994). *Conocimiento y Poder*. Madrid: Endymion.

FEENEY, S. (2019). “El currículum, su rol principal en la permanencia, avance y egreso de los estudiantes en el nivel secundario”. En EZCURRA. A. (coord.). *El derecho a la Educación*. Publicación on line de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, pp. 145-158.

FEENEY, S. y FELDMAN, D. (2016). Regulaciones nacionales sobre el currículum: argentina, las nuevas formas de gobierno e instrumentos curriculares. En *Educacao em Revista*. [online]. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais vol.32, n.2, pp.19-44. ISSN 0102-4698.

FEENEY, S. y MACHICADO, G. (2017). “Principios que operan en la definición del currículum y su relación con la democratización de la escuela secundaria a partir de la extensión de la obligatoriedad escolar”. Ponencia. XXI Congreso Alas, Montevideo del 6 al 8 de diciembre de 2017.

——— (2020). “Decisiones didácticas^{SEP} en épocas de inclusión educativa: resultados de un estudio de casos”. En Dossier: Estudios y

debates sobre educación secundaria, *Revista del IICE* (Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación), Nro. 46. Enero-junio 2020, Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, pp. 135-148 <http://iice.institutos.filo.uba.ar/publicacion/revista-del-iice-nº46>

FELDMAN, D. (2005). Currículum e inclusión educativa. En KRICHESKY, M. (Comp.) *Adolescentes e inclusión educativa*, Buenos Aires: Novedades Educativas-Fundación SES.

FELDMAN, D; ATORRESI, A; MEKLER, V. (2013). Planes y programas para mejorar el aprendizaje y reducir el fracaso en la Educación básica en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*. Número 4, pp. 12-24. www.saece.org.ar/relec/numero4.php

FELDMAN, D; PALAMIDESI, M. (2015). *Continuidad y Cambio en el Currículum. Los planes para la educación primaria y media en Uruguay*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa: Montevideo.

FRIGERIO, G; BRASLAVSKY, C.; LANZA, H. y LIENDRO, E. (1991). *Curriculum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

GLUZ, N. (2019). ¿Masificación o democratización? Debates en torno a las transformaciones del nivel secundario. En EZCURRA, A.(coord.) *El derecho a la Educación*. Publicación online de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, pp. 109-124.

GOODSON, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.

JACINTO, C. y TERIGI, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: UNESCO/Santillana.

JACKSON, P. (1996). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

KAMMENS, D. y BENAVOT, A. (2008). Modelos mundiales de educación secundaria. 1960-2000. En BENAVOT, A. y BRASLAVSKY, C. *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Buenos Aires: Granica.

KESSLER, G. (2019). III Coloquio de Investigación Educativa en Argentina “Debates educativos sobre la desigualdad: miradas desde la investigación”. Sociedad Argentina de Investigación en Educación (SAIE) 13 y 14 de junio de 2019, Facultad de Ciencias Económicas UBA. Conferencia del panel de apertura.

KESSLER, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*, Buenos Aires: IIEP – UNESCO.

KRÜGER, N. (2013). La segmentación educativa en Argentina; reflexiones desde una perspectiva micro y macrosocial. *Páginas de Educación*, Montevideo, v. 5, n. 1, pp.137-156, 2012.

MARTUCELLI, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Editorial Losada.

MEYER, J. (2008). Los modelos mundiales, los currículos nacionales y la centralidad de lo individual. En BENAVOT, A. Y BRASLAVSKY, C. *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Buenos Aires: Granica.

MEYER, J.; KAMMENS, D.; BENAVOT, A. (1992). *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. Washington, DC-London: The Falmer Press.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2018). *Escuelas del Futuro*. MEN, Buenos Aires. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005852.pdf>

NÚÑEZ, P. y LITICHEVER, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar: ser joven(es) en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

PALAMIDESSEI, M. FELDMAN, D. (2003). The development of curriculum thinking in Argentina. En PINAR, W. (ed.). *Handbook of International Curriculum Research*. New Jersey/Londres: Lawrence Erlbaum Publishers, pp. 109-122; ISBN 0-8058-3222-X, ISBN 0-8058-4535-6.

PALAMIDESSEI, M. (2004). *El cambio del currículum para la escuela primaria a lo largo de un siglo (1880-1980)*. Documento de trabajo n° 14. Victoria, Pcia. de Buenos Aires. Universidad de San Andrés. <http://www.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT14-PALAMIDESSEI.PDF>

— (2006). “Desarrollos curriculares para la educación básica en el Cono Sur: prioridades de política y desafíos de la práctica”, IBE *Working Papers on Curriculum Issues* N° 5. Ginebra, Suiza.

PEREYRA, M.; GARCÍA MINGUEZ, J.; GÓMEZ, A.; BEAS, M. (1996). Introducción. En: PEREYRA, M.; GARCÍA MÍNGUEZ, J.; GÓMEZ, A.; BEAS, M. (comps.) *Globalización y descentralización de los*

sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada. Barcelona: Ediciones Pomares.

PIKETTY, T. (2015). *La economía de las desigualdades.* Buenos Aires: Siglo XXI.

PINAR, W. (2014). *La teoría del currículum.* Madrid: Narcea.

SITEAL (2019). *Inclusión y Equidad Educativa. Documento de Eje.* (actualizado al 05/2019).

——— (2020). Indicadores estadísticos. <https://www.siteal.iiep.unesco.org/indicadores> Consulta en línea 28 de septiembre de 2020.

SCHRIEVER, J. (1996). Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. En PEREYRA ET AL (comps.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de educación comparada.* Barcelona: Ediciones Pomares, pp. 17-58.

SARAVÍ, G. (2004). Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclaves de pobreza estructural. *Revista de la Cepal*, Núm. 83.

——— (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad.* México: FLACSO.

SPILLANE, J. (1999). External reforms initiative and teachers' efforts to reconstruct their practice: the mediating role of teachers zones of enactment". En *Journal of curriculum studies*, vol 31. N° 2.

TERIGI, F., BRISCIOLI, B., SCAVINO, C., MORRONE, A. y TOSCANO, A. G. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE* N°33.

VELEZ, C. M. (2012). *La gestión de la educación en Colombia 2002-2010.* PREAL, Documento de trabajo N° 60, Santiago de Chile; 2012. ISSN0718-6002.

VEZUB, L. (COORD), VINACUR, T., CARIDE, E. (2014). *Estudio comparado de la calidad educativa en América Latina y el Caribe.* Venezuela: UNICEF.

http://www.avec.org.ve/imagenes/pagina_web_2/noticias/noticia_102/seminario/3-5.pdf

YAPU, M. (2014). "Políticas educativas y dificultades de constitución del campo curricular en Bolivia". En DÍAZ BARRIGA, A. y GARCÍA GARDUÑO, J. (coords). *Desarrollo del currículum en América Latina.* Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 45-88.

YOUNG, M. (2016). ¿Por qué el conocimiento es importante para las escuelas del siglo XXI? *Cadernos de Pesquisa* [online]. vol.46, n.159, pp.18-37.

——— (2013). Disciplinas versus habilidades, un análisis sociológico. En STUBRIN, A. y DIAZ, N. (comps.) *Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Capítulo 4

Discursos curriculares para la enseñanza secundaria: el caso del estado de Bahía, Brasil

ALICE CASIMIRO LOPES y LADY DAIANA OLIVEIRA DA SILVA

Traducido por
JORGELINA ARRIOLA y MARÍA EMILIA VICO

Introducción: aspectos teórico-estratégicos

La reciente reforma de la enseñanza secundaria brasileña provocó intensos debates sobre los problemas de acceso y permanencia, así como sobre la identidad de ese nivel de enseñanza. Tales debates, en general, fueron y continúan siendo profundamente críticos con la promulgación de la reforma de manera autoritaria, que se realizó a través de una *Medida Provisoria - MP*¹ (Brasil, 2016) durante el Gobierno de Temer, constituido luego del *impeachment* a Dilma Rousseff. Como fuera resaltado, esa MP, posteriormente transformada en ley (Brasil, 2017), debilita el sentido de la enseñanza secundaria como parte integrante de la Educación Básica², ya que no solo se diferencia la organización curricular de ese nivel de enseñanza, sino que los modos de su financiamiento se distinguen de la enseñanza primaria (Ferretti y Silva, 2017; Silva, 2018), y este cambio en el financiamiento es el principal objetivo de la MP. Esa reforma fue duramente criticada por el Movimiento Nacional en Defensa de la Enseñanza

1. N. de T.: El equivalente en el derecho argentino de las llamadas *Medidas Provisorias* es el Decreto de Necesidad y Urgencia.

2. Desde la Ley de Disposiciones y Bases de 1996, la educación básica en Brasil engloba educación preescolar (0 a 5 años), enseñanza primaria (6 a 14 años) y enseñanza secundaria (15 a 17 años).

Secundaria³, debido a su carácter antidemocrático y a la interrupción de los procesos de negociación sobre la identidad de ese nivel de enseñanza, en desarrollo en este momento. De la misma forma, se cuestionó la organización curricular basada en competencias y su vínculo con la evaluación enfocada en los resultados, sometiendo los conocimientos a un contexto de aplicación, inmediato y restrictivo.

A partir de la reforma, se facultó a las redes de enseñanza a conformar “itinerarios formativos integrados” de acuerdo con las posibilidades de los sistemas de enseñanza (Silva, 2018), con vistas a la organización de una parte flexible del currículo. Esa parte flexible considera la formación integral del alumno, para adoptar un trabajo centrado en la construcción de competencias y habilidades, el proyecto de vida, el protagonismo juvenil y la formación en los aspectos físicos, cognitivos y socioemocionales (Brasil, 2016).

Esa modalidad de organización curricular tiene por objetivo asociar la formación general de la enseñanza secundaria a la formación profesional, la que fue brevemente citada en un documento de la UNESCO (2005) para ese nivel de enseñanza como uno de los consensos en los foros de esa institución. En un documento de la UNESCO (2013) en Brasil, también se presentaron propuestas de organización curricular por itinerarios formativos, con referencias al protagonismo juvenil discutido en una propuesta anterior, también elaborada por la representación brasileña de esa agencia (UNESCO, 2011).

Señalamos esas referencias para reafirmar, como ya fue investigado para el protagonismo juvenil (Souza, 2009), que la reforma de la enseñanza secundaria es una sedimentación de discursos que circulan en Brasil y en el exterior desde hace varios años. La intensificación de ese debate también puede correlacionarse con el significativo crecimiento de las matrículas en el nivel medio de educación en el país en los últimos años (Silva, 2020) y con la ampliación de las luchas políticas por la significación de las finalidades educativas de ese nivel de enseñanza, instituyendo acciones en las políticas curriculares, ampliamente estudiadas en una perspectiva histórico-crítica de educación (Ferretti, Zibas y Tartuce, 2004, 2006; Ferreira y Arruda, 2018; Ferretti y Silva, 2017; Lima y Maciel, 2018; Santos, 2015;

3. <http://www.observatorioensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/> Consultado el 01 de agosto de 2010.

Silva, 2009, 2016, 2017; Silva & Colontonio, 2014; Silva & Jakimi, 2016; Silva, 2019; Souza Neto, 2019; Tartuce *et al.*, 2018).

En discordancia con la suposición de que existe una inexorabilidad en esas acciones, defendemos la idea de que esa reforma se constituyó a partir de una decisión política en nombre de un cambio educativo proyectado como necesario para la formación de sujetos que debían encarnar la transformación social pretendida y, consecuentemente, elevar el desarrollo socioeconómico y educativo del país.

Las acciones que producen esa reforma, entre las que se encuentra la Base Nacional Común Curricular (BNCC) para el nivel secundario (Brasil, 2018)⁴, se constituyen en una respuesta que intenta proyectar un ordenamiento, desarticulando la enseñanza secundaria tradicional (interpretada como disciplinaria, contenidista, enciclopedista) y representándola como una amenaza para el desarrollo económico y social del país. Debido a la equivalencia (Laclau, 2011) frente a esa amenaza, se está produciendo la articulación de demandas: para transformar al país, para que sea más competitivo en el escenario económico internacional. Y esto en virtud de cumplir con las exigencias de calificaciones para el mercado de trabajo y la adecuación de la educación escolar a la reestructuración productiva, así como por nuevas formas de organizar el trabajo debido a la globalización económica y la revolución tecnológica.

Sin embargo, este intento de ordenamiento con una tendencia hegemónica por la constante ampliación de las equivalencias discursivas de esas demandas (Laclau, 2011) no bloquea de una vez por todas la traducción y las diferencias en la “implementación” de la reforma de la enseñanza secundaria, según lo discutido anteriormente (Barreto y Lopes, 2010; Trittini y Lopes, 2020). Utilizamos el término implementación entre comillas porque basándonos en Stephen Ball (Lopes y Macedo, 2011) este término no expresa debidamente el efecto de las formulaciones políticas en el contexto de la práctica.

El poder de impacto que tienen las formulaciones en las prácticas de las escuelas, como las de la BNCC, es significativo. Sin embargo, ese impacto, no se encuentra inmune a las luchas político-discursivas.

4. La elaboración de la BNCC comenzó en el gobierno de Dilma Rousseff, pero una tercera versión finalizó en el gobierno de Temer, modificando radicalmente propuestas curriculares presentadas en las dos primeras versiones. Muy criticada por los curriculistas, varios educadores apoyaron la BNCC, principalmente aquellos que participaron de su elaboración.

Al contrario, tales textos solo producen efectos porque las relaciones de poder en esas luchas constituyen ese impacto, produciendo identificaciones en el escenario educativo. El texto de la BNCC, como todo texto político, intenta responder a las disputas sobre la significación de lo social y su apropiación de las prácticas escolares remite a nuevas traducciones, inesperadas y controlables solo de forma limitada, en función de las relaciones de poder situadas.

Ball, Maguire y Braun (2012) inclusive teorizaron sobre esos procesos como una actuación en las políticas (*policy enactment*)⁵. La actuación no es un momento, sino un proceso moldeado por factores institucionales involucrando actores, capaces de desarrollar tanto interpretación como traducción, en dinámicas psicosociales, históricas y contextuales relacionadas con los textos e imperativos para producir actividades políticas.

Para no separar las dinámicas de la textualidad de las de interpretar y traducir en la práctica, como lo hacen Ball *et al.* (2012), optamos por trabajar con la noción de traducción⁶ de Derrida para expresar la dislocación producida en los intentos de “poner en práctica” las propuestas curriculares (Lopes, 2016). Con esa opción, cuestionamos la idea de que la práctica remite solo a un proceso mimético – un simple decir “sí”– o a la resistencia – un simple decir “no”–, capaz de eliminar las propias dimensiones políticas o limitar tales dimensiones a la participación (o no) en la producción del texto escrito. Al poner el acento en la traducción de textos políticos, defendemos la idea de que las traducciones reactivan disputas, haciendo posible, una vez más, el juego político democrático a través del cual se intentan ampliar espacios de poder.

Insistimos, apoyadas en Bennington (1996), que la traducción es un operador en cualquier texto: ni siquiera el texto de la ley, con poder de coerción, es inmune a la interpretación. La ley también es capaz de posibilitar acciones inesperadas. Existe siempre iteración, inserta en toda (re)iteración, existe siempre flujo de sentidos y significados en los significantes (Derrida, 2008). Hay traducción, porque no hay una presencia exterior al lenguaje que actúe como garantía

5. Para conocer investigaciones sobre actuación en las políticas, ver, por ejemplo, Heffernan (2018).

6. Esa noción de traducción se diferencia de la utilizada por Stephen Ball, cuando discute, en forma asociada a la interpretación, cambios de sentido en las políticas educacionales en contextos de actuación (Lopes, 2016).

de sentido o como freno de la significación. No hay origen o destino final de la interpretación. En otros términos, como señala Corazza (2019), también basada en Derrida, es porque somos habitantes de un mundo post Babel que estamos condenados a traducir, condena que, al mismo tiempo, es compromiso y deber, deuda y responsabilidad.

Defendemos así que, a partir de la inserción contextual de las normas de la reforma de la enseñanza secundaria en los estados⁷ brasileños, entran en juego dinámicas imprevistas en otras relaciones de poder. Argumentamos que tal inserción posibilita otros significados y la circulación de otros significantes, tanto para los proyectos de vida de los estudiantes como para las propuestas curriculares. De esa forma, se mantiene la lucha por el significado político del currículo, aunque sean muy grandes los esfuerzos de la política de centralidad curricular en el intento de bloquear tal proceso. Es igualmente posible afirmar que la reforma de la educación secundaria en Brasil no comienza con la BNCC ni con la MP publicada por Temer en 2016 y tampoco termina en esos momentos.

Para argumentar en ese sentido, nos centramos en la propuesta de organización curricular del estado de Bahía en respuesta a la resolución 649/2018 (Brasil, 2018b), que instó a los estados a producir sus políticas de flexibilización del nivel secundario de educación, por medio de la adhesión al ProBNCC (Programa de apoyo a la implementación de la BNCC). Nos interesa focalizar en lecturas de esa organización curricular incorporada a la lógica organizacional de un estado gobernado por el Partido de los Trabajadores (PT), en franca oposición al gobierno federal, pero aun así altamente dependiente de las partidas presupuestarias federales, ya que en el sistema federal brasileño hay una concentración federal de partidas de impuestos. Queremos también destacar, como resultado de las articulaciones políticas surgidas de ese proceso, que el texto curricular híbrido producido, aunque evidencie la opción por la perspectiva crítica del currículo, hace referencias a los registros de una reforma que no se rige por tales principios. Invirtiendo el juego, aunque el documento incorpore principios de una reforma de la educación secundaria contraria a la perspectiva crítica, se movilizan sentidos de proyectos de vida distintos a aquellos previstos en la reforma.

7. En Brasil, la federación se divide en estados y los estados en municipios.

En este capítulo, nos centramos en primera instancia en el contexto de la reforma de la educación secundaria en Bahía, para privilegiar, a continuación, las propuestas curriculares en vigencia antes de la MP, entendiéndolas como antecedentes de la BNCC. Finalmente, a través de la interpretación de la versión final del Documento Orientador para la Implementación de la Nueva Educación Secundaria (SEC/BA, 2020), presentamos el hibridismo entre enfoques histórico-criticos e instrumentales, como resultado de la articulación entre las demandas por la transformación social con finalidades diversas, que tienen por objeto la constitución de un proyecto de vida para los jóvenes.

La reforma de la educación secundaria en el estado de Bahía, Brasil: el proyecto de desarrollo de los territorios de la identidad

Antes de la publicación de la MP 746 (Brasil, 2016), existía en el estado de Bahía –gobernado durante más de 13 años consecutivos por una alianza de partidos⁸ liderada por el PT– un proceso político que apuntaba a enfoques curriculares desarrollistas, con la finalidad de alcanzar mejores resultados en las evaluaciones internas y externas. Esa política educacional se constituyó con la finalidad de atender a las normativas nacionales y a las especificidades económicas y socio-culturales de la diversidad territorial presente en la planificación del desarrollo basado en el mapeo (cartografía de la enseñanza secundaria

8. El Partido de los Trabajadores (PT) lideró el poder ejecutivo del estado de Bahía durante 4 mandatos consecutivos, con amplias alianzas políticas.

En la última elección, la alianza se realizó con 14 coaliciones, con registros que van de la izquierda a la centroderecha, a saber: Partido Progresista (PP), Partido Democrático de los Trabajadores (PDT), Partido Social Democrático (PSD), Partido Socialista Brasileño (PSB), Partido Comunista de Brasil (PC do B), Partido de la República (PR) que cambió su nombre a partir de mayo de 2019 a Partido Liberal (PL), Partido de las Mujeres Brasileñas (PMB), Partido Republicano Progresista (PRP), Podemos (PODE), denominado Partido de los Trabajadores Nacionales (PTN), Partido *Avante*, Partido de la Movilización Nacional (PMN), Partido Republicano del Orden Social (PROS) y Partido de los Trabajadores Cristianos (PTC). Información extraída de los sites de la *Revista Fórum* <https://revistaforum.com.br/blogs/blogdorovai/bblogdorovai-rui-costa-fecha-sua-alianca-na-bahia-e-tera-o-apoio-de-14-partidos/>

Y en el sitio del PT de Bahía. Disponible en: <https://ptbahia.org.br/> Consultado el 02 de agosto de 2020.

bahiana)⁹ de los 27 territorios de identidad. Estos territorios constituyen unidades de gestión¹⁰, adoptadas por el gobierno para impregnar a toda la organización administrativa del estado, incluyendo la política curricular para la enseñanza secundaria.

Los proyectos de desarrollo en juego en las políticas nacionales y estatales no son los mismos, pero ambos operan con la diversidad asociada al lugar, a aquello que está próximo geográfica y culturalmente, una identidad cimentada capaz de ejercer un papel motivador en la educación. No se trata de un proceso relacional de diferir (Bhabha, 2003; Laclau, 2011), sujeto a hibridismos y articulaciones, sino que se trata de la constatación de una marca que, en el caso del estado de Bahía, está representado por los territorios de identidad en los cuales el estado está dividido y gerenciado.

El discurso sobre la necesidad de adecuar la educación secundaria bahiana, y sus respectivos territorios de identidad, a las exigencias del mundo contemporáneo se fortaleció luego de los resultados divulgados – a partir de 2007 – por el “Programa Educación en Números: el compromiso del Gobierno de la Tierra de Todos Nosotros” con el objetivo de democratizar la información de interés de la sociedad¹¹. Y, de esa forma, justificar las iniciativas de la Secretaría de Educación, para suplantar las dificultades y acercar la educación del estado de Bahía a los mejores índices del país. De acuerdo con ese programa, los principales datos que movilizaron al gobierno bahiano a adoptar medidas de intervención en la política curricular para la educación secundaria fueron las bajas tasas de escolarización, aprobación,

9. De acuerdo con el sitio web de la SEC/BA “[...] la Cartografía Social de la Educación Secundaria Bahiana presenta el mapeo de la Educación Secundaria en los 27 territorios de identidad con el objeto de traducir la cotidianidad de los Núcleos Territoriales de Educación (NTE), en relación a las potencialidades y fragilidades de la Educación Secundaria, utilizando la cartografía como estrategia de empoderamiento y fortalecimiento de las identidades. La cartografía oficial difícilmente logra expresar las demandas del territorio en relación con los grupos sociales, sus historias, sus experiencias, las identidades de la juventud. Es una propuesta de la cartografía social presentar esos elementos colaborando con la construcción de valores para la formación ciudadana”. Disponible en: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/cartografiaensinomedio> Consultado el: 23 mayo de 2020.
10. Actualmente esta organización se consolidó con la Ley nº 13.468 del 29 de diciembre de 2015.
11. Disponible en: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/eduemnumeros> Consultado el 28 abr. 2020.

reprobación, abandono y las notas del Índice de Desarrollo de la Educación Primaria (IDEB)¹² (Bahia/SEC, 2009).

Desde este punto de vista, la Secretaría de Planificación del Estado de Bahía (SEPLAN)¹³ y la Secretaría Estadual de Educación (SEC)¹⁴, así como las universidades federales y estatales, en articulación con gestores públicos municipales y estatales, representantes de sectores de la sociedad civil (educación, cultura, agricultura familiar, comunidades tradicionales, entre otros), empresarios, intendentes e investigadores, participaron de encuentros organizados en cinco módulos para elaborar la planificación estratégica para el desarrollo socioeconómico, cultural, educacional, agrario, político, infraestructura e industrial estatal, de acuerdo con el “Programa Pensar Bahía Construyendo Nuestro Futuro” (Bahía/Seplan, 2010)¹⁵.

Esa “planificación estratégica” intentó “identificar ventanas de oportunidades” para el desarrollo de los territorios de identidad de Bahía y señalar las decisiones sobre la política curricular estatal para la enseñanza secundaria. El módulo educación como vector de desarrollo (Bahía/Seplan, 2010), elaborado por Pensar Bahía, veía al conocimiento como elemento presente de forma destacada en la nueva economía de mercado, haciendo de la educación una posibilidad de incremento de productividad y cualificación de mano de obra (Bahía/Seplan, 2010). Se concibió la educación como formadora de identidades ciudadanas y profesionales, capaces de promover el desarrollo, pero también como un emprendimiento que moviliza la economía, con el estímulo a los servicios para estudiantes

12. Disponible en: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/eduemnumeros>

13. La SEPLAN casi siempre fue administrada por secretarios afiliados al PT. Entre los años 2015-2018, el secretario estaba afiliado al Partido Progresista (PP). Este mismo secretario actualmente es vicegobernador de Bahía y Secretario de Desarrollo Económico.

14. La SEC-Bahía está administrada por secretarios afiliados al PT desde 2007.

15. El Programa Pensar Bahía tenía el propósito de: 1) fortalecer, en la administración pública de Bahía, el proceso de planificación a largo plazo; 2) establecer los fundamentos para la promoción del desarrollo sustentable y equilibrado del Estado; 3) definir las diretrices de actuación del Estado; 4) formular estrategias para que las diretrices se consoliden; 5) crear un banco de proyectos para apoyar las oportunidades que ocurriren; 6) integrar iniciativas para varios sectores alrededor de un proyecto de Bahía; 7) construir profundos y consistentes estudios sobre la situación y las indicaciones estratégicas para los ejes logísticos de transporte, desarrollo basado en la innovación y energía. Información disponible en: http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/File/publicacoes/outras/DOWNLOAD_47.pdf Consultado el: 18 mayo de 2020.

y profesores en relación a las instituciones de enseñanza, como un producto del mercado –un bien de consumo puesto en venta por la iniciativa privada–, y un emprendimiento pasible de financiación por acuerdos nacionales e internacionales con universidades locales, facilitando la captación de recursos.

Tales acuerdos resultaron muy favorecidos por la entrada en juego de las instituciones filantrópicas y asociadas a empresas y bancos, que vienen invirtiendo en las redes globales educativas (Ball, 2014). Sin embargo, no se trata de inversiones en todos los procesos educativos, sino en este nuevo proceso, asociado a las demandas para la formación de los sujetos considerados capaces de insertarse en el escenario global.

De esta forma, contingencialmente se produjeron sentidos para la educación secundaria bahiana, en movimientos que intentaban cimentar una política de curricular definida como deficiente. Es por la significación de una carencia de competencias y habilidades en los sujetos formados por la escuela actual que se proyecta la nueva educación secundaria. A través de esa carencia se afirma la necesidad de modificaciones curriculares que favorezcan el “[...] dominio del aprendizaje necesario para una inserción social compatible con las demandas de la vida contemporánea [...] desencadenando un proceso de conquista y consolidación de una mejor posición de Bahía en la educación brasileña” (SEC/SUPED/BA, 2015:4).

Las propuestas curriculares para la enseñanza secundaria: antecedentes de la BNCC

La SEC/BA por medio de la Superintendencia de Políticas para la Educación Primaria (SUPED), divulgó, en noviembre de 2015, las Orientaciones Curriculares Generales para la Educación Secundaria (OCEM), en consonancia con las orientaciones nacionales vigentes, en cuatro volúmenes para las áreas –lenguaje; matemáticas; ciencias naturales y ciencias humanas– más un volumen general. Se pusieron a disposición las referencias curriculares para las escuelas estaduales, proponiendo un currículo dividido en un núcleo común y una parte orientada, con dimensiones formativas que se desarrollan en forma integrada para fortalecer una identidad nacional y estadual, respetando las diversidades de los territorios de identidad (SEC/SUPED/BA, 2015).

En ese documento, la interdisciplinariedad y la contextualización se mantienen como los ejes que deben ser capaces de permitir a los estudiantes desarrollar aspectos teórico-prácticos de los conocimientos y de garantizar las dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales de los contenidos, considerando el pensamiento crítico y la autonomía intelectual. El documento refuerza la importancia de pensar el currículo en una “[...] perspectiva en que los aspectos de pluralidad, diversidad cultural y territorial sean centrales. Bahía debe pensarse a partir de los hábitos, costumbres y tradiciones de sus territorios” (SEC/SUPED/BA, 2015:14). El documento también intenta orientar la noción de cultura bahiana como un elemento fundacional de la acción educativa que debe guiar la acción de los sujetos en la transformación de las estructuras sociales (Ídem, 2015).

Las OCEM (SEC/SUPED/BA, 2015) proponen metodologías basadas en actividades integradoras y en la elección de temas, por parte de los alumnos, capaces de favorecer el ejercicio de la transversalidad. Simultáneamente el discurso de integración curricular es ratificado, reiterando el cuestionamiento a la “clásica fragmentación del currículo de la Educación Secundaria” (p. 45), se reafirma la importancia de la ciencia. Aún de acuerdo con las OCEM, las estrategias metodológicas tienen por objeto el fomento de aspectos que “abarquen la complejidad de las relaciones existentes entre las ramas de la ciencia y el mundo real, más allá de buscar el diálogo entre los componentes curriculares que conforman las áreas de conocimiento y el diálogo entre las áreas” (p. 44). Tales acciones revelan el intento de atender una agenda política que se percibe como urgente y necesaria con el argumento de “[...] hacer valer el derecho constitucional de aprender de los estudiantes [...] orientar acciones y garantías de mayores recursos y conocimiento de base científica para mejorar el desempeño de los estudiantes¹⁶” (SEC, 2014, n.p.).

En esas orientaciones, es posible interpretar un discurso híbrido, resultado de una articulación, en el sentido de Laclau (2011), entre el proyecto de formación del sujeto/ciudadano emancipado, buscando afirmar la democracia, y el proyecto de inserción en el mundo del trabajo, con el objetivo de contribuir, simultáneamente, a la transformación de la realidad del territorio de identidad de los estudiantes

16. Información disponible en la página de la SEC: <http://www.educacao.ba.gov.br/programasprojetos/todos-pela-escola> Consultado el: 18 de mayo de 2020.

y superación de los principales índices educacionales. Enfocada en ello, la SEC/Bahía proponía la formación humana integral “con base unitaria, en que se garantizase el acceso a un conocimiento que favorezca la comprensión de las relaciones sociales y productivas, y que articule trabajo, ciencia, tecnología y cultura desde la perspectiva de la emancipación humana” (SEC/SUPED/BA, 2015:10).

Esas orientaciones también se pensaron desde una perspectiva de intentar favorecer “el diálogo entre la educación científica, humanística e integral por medio de la valoración de la cultura, del mejoramiento de la relación entre teoría y práctica, de la creación de metodologías creativas y transformadoras y de la utilización de nuevas tecnologías” (SEC/SUPED/BA, 2015: 09). Esta propuesta se refiere a los componentes curriculares de la parte orientada, elegidos por la escuela de acuerdo con sus necesidades, a la organización curricular en áreas de conocimientos y a la elección de ejes temáticos comunes a los componentes curriculares de la misma área. Los ejes temáticos fueron definidos “con el objetivo de promover la integración de competencias, habilidades y contenidos referenciales relacionados” (p. 47).

El currículo flexible se traduce como un intento de garantizar la formación integral y la inclusión en el mundo tecnológico y competitivo. Simultáneamente, el conocimiento es entendido como medio de emancipación, formación democrática, crítica y ciudadana, contribuyendo a desarrollar potencialidades de los territorios bahianos. La lucha política se realiza contra todos los que defienden un currículo considerado superado, que bloquea el ascenso económico de los territorios, aunque explícitamente no haya un grupo organizado que se presente como defensor de ese currículo. La ausencia de ese grupo organizado, de profesores que se muestren críticos con la propuesta presentada, por no estar de acuerdo con sus principios o con la forma en que la propuesta está elaborada, tienden a situarse como defensores del currículo existente (aquel que requiere ser superado) y se sitúan en el lugar del enemigo de la nueva propuesta. Las acciones, por lo tanto, se dirigen a la creación de esa representación del currículo vigente como un exterior antagónico y constitutivo, en los términos de Laclau (2011), del currículo que se pretende implementar.

Con la aprobación de la Base Nacional Común Curricular (Brasil, 2018), el discurso de flexibilización y formación integral del estudiante se intensificó. Con esos argumentos y buscando apoyo financiero y soporte técnico para las escuelas-piloto de la Nueva

Enseñanza Secundaria, así como la formación continua para los técnicos de currículo y gestión, la SEC/Bahía suscribió el acta de compromiso¹⁷ con el Programa de Apoyo a la Nueva Educación Secundaria – ProBNCC – (Brasil, 2018), creado para apoyar las secretarías estaduales de educación y del Distrito Federal “en la elaboración y ejecución del Plan de Implementación de un nuevo currículo que contemple la Base Nacional Común Curricular – BNCC, los diferentes itinerarios formativos y la extensión de la carga horaria a mil horas anuales”¹⁸. Esa adhesión se realizó bajo una fuerte crítica de la Asociación de Trabajadores de la Educación del Estado de Bahía (APLB-Sindicato), que exigía un amplio debate con la comunidad escolar antes de la “implementación” de la reforma.

De cierta forma como respuesta a esa crítica, la SEE bahiana instituyó en 2018, el Comité Estadual de Gobernanza para el apoyo a la implementación de la BNCC y “la elaboración de la Propuesta Curricular del Estado, con la participación de representantes de Instituciones de Educación Superior (públicas y privadas), sindicatos, Consejos de Educación (*estaduales* y municipales), Estudiantes y Foros”¹⁹. Desde ese punto de vista, se elaboró el Documento Curricular Referencial de Bahía (SEC/BA, 2018), constituyendo el *Curriculum Bahía* – integrado al Programa Educar para Transformar, alineado con las Orientaciones Curriculares del estado y el Plan Estadual de Educación de Bahía (SEC/BA, 2016) y la BNCC.

Para poner en práctica esa propuesta, la SEC/Bahía, el Consejo Nacional de Secretarios Estaduales de Educación (CONSED) y la Unión Nacional de Dirigentes Municipales de Educación (UNDIME) firmaron la colaboración técnica con la Fundación Lemann, el Instituto Inspirare, el Instituto Tellus y el Instituto Unibanco por medio del “Proyecto Tiene Sentido” (SEC/BA, 2018), contando con la participación de investigadores de la Universidad Federal de Bahía (UFBA). Así, se reiteraron colaboraciones público-privadas realizadas tanto a nivel nacional, aún durante el gobierno de Dilma Rousseff, cuanto, en el nivel estadual, en una articulación de demandas en pos de la

17. Disponible en: <https://www.aplbsindicato.org.br/professores-da-rede-estadual-aderem-a-luta-contra-a-reforma-do-ensino-medio/> Consultado el 04 de dic. 2019.

18. Información disponible en el sitio web: <https://www.bsgestaopublica.com.br/portaria/amec649> Consultado el: 27 de jul. de 2020.

19. Información disponible en: <http://www.consed.org.br/consed/implementacao-da-bncc-nos-estados/ba> Consultado el 29 de jul. 2020.

transformación social del sector público en el gobierno del PT con demandas ultraliberales del sector privado.

Con ese objetivo, el *Curriculum Bahía* fue sometido a consulta popular y, después de su aprobación por el Consejo *Estadual* de Educación, se lo disponibilizó para las instituciones escolares del estado. De acuerdo con el DCRB – *Curriculum Bahía*, la consulta popular se realizó a partir de una escucha activa y presencial de cuatro mil profesionales, pero también online, durante cuarenta días, involucrando a estudiantes, profesores, gestores, dirigentes de enseñanza, especialistas, consejeros y representantes de la sociedad civil, por adhesión. Con un régimen de colaboración con la UNIDIME, los municipios fueron motivados para producir documentos orientadores y promover diálogos formativos en los 27 territorios de identidad, para subsidiar la elaboración de la primera versión del *Curriculum* del Estado. En total, incluyendo todas las formas de contribución, fueron más de 229 mil contribuciones en la Consulta Popular virtual que intentaron contextualizar las singularidades y pluralidades de los territorios. También según la divulgación de la SEC/Bahía, las contribuciones aceptadas y validadas se dirigieron “a la efectivización del avance de lo propuesto en la BNCC” (SEC/BA, 2018:15).

La propuesta para la última etapa de educación básica en el estado se encuentra en fase de construcción. Se puso a disposición solo el Documento Orientador para la Implementación de la Nueva Enseñanza Secundaria (SEC/BA, 2020), basado en el *Curriculum Bahía* y en los cuatro encuentros de formación de “Frente del *Curriculum* y Nueva Enseñanza Secundaria”, vinculadas a estrategias de trabajo de la Agenda de Aprendizaje, formulada por el CONSED, en marzo de 2019, bajo el régimen de colaboración con la UNDIME y con apoyo de colaboraciones de instituciones privadas²⁰.

20. Frente del *Curriculum* y Nueva Enseñanza Secundaria conforma uno de los temas estratégicos de la Agenda de Aprendizaje del CONSED, con el apoyo de los colaboradores: Instituto Unibanco, Itaú BBS, Inspirare, Reúna, Instituto Sonho Grande, Oi futuro, Fundación Telefónica Vivo, Instituto Natura, Movimiento por la Base Nacional Común. Ese Frente está organizado según los siguientes pilares: Acompañamiento y gestión para la Implementación de la Nueva Enseñanza Secundaria, Diseño de la Arquitectura y (Re)elaboración de los *Curriculums*. El Frente fue pensado con el objetivo de apoyar a las secretarías estadales de educación de los estados con formación de equipo, materiales y herramientas de acompañamiento y gestión, organizar y mediar encuentros presenciales y a distancia (webconferencias) para la formación, orientación y (co)construcción con los involucrados en las formaciones,

En la próxima sección, presentamos nuestra interpretación del hibridismo de los registros de la perspectiva crítica y registros instrumentales, como derivados de la traducción y articulación por las cuales se produjo el Documento Orientador para la “implementación” de la Enseñanza Secundaria en las escuelas estaduales bahianas.

Articulaciones entre la perspectiva histórico-crítica y los discursos del protagonismo juvenil

La política curricular en análisis valoriza la diversidad cultural de los territorios de identidad como base para desarrollar acciones educativas emancipatorias vinculadas a la pedagogía histórico-crítica y a la formación integral “[...] frente a las necesidades y demandas del mundo del trabajo, la producción, las culturas, las diversas existencialidades y la configuración sociotécnica de la contemporaneidad” (SEC/BA, 2018:28).

La defensa de la Pedagogía histórico-crítica en esas políticas de reformulación curricular está vinculada al proyecto político de integración desarrollista territorial adoptado por el PT (SEPLAN/BA, 2010), que moviliza los significantes justicia social, democratización, desarrollo socioeconómico de los territorios bahianos y, específicamente en el campo de la educación, la defensa de la formación crítica orientada al protagonismo juvenil y a la emancipación de los estudiantes. Los equipos que componen la SEC están formados en su mayoría por militantes del PT con una visión de mundo anclada en esa formación crítica. Ese posicionamiento atraviesa la propuesta curricular de la enseñanza secundaria (SEC/SUPED/BA, 2015), concibiendo la educación “como una condición esencial para promover la innovación y la producción de nuevos conocimientos generadores de desarrollo” (p. 9), capaz de “contribuir a la promoción del desarrollo integral de los(as) estudiantes bahianos(as)” (p. 10).

considerando la definición de la arquitectura y la (re)elaboración de los currículos para proponer y disponibilizar instrumentos para la planificación y acompañamiento de la implementación de la Nueva Enseñanza Secundaria. Documento disponible en: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=127871-5-consed-helio-daher-apresentacao-curriculo-e-novo-ensino-medio-1&category_slug=outubro-2019&Itemid=30192 Consultado el: 02 de ago. 2020.

Por medio de una amplia articulación de referencias y trayectorias, se realiza la valoración de los conocimientos históricamente acumulados y de la educación integral orientada al fortalecimiento de las “identidades y perspectivas emancipatorias.” (p.22). Esa orientación permanece en el Documento Orientador para la “implementación” de la Enseñanza Secundaria en las escuelas estaduales bahianas. Se propone la formación de una “[...] conciencia crítica que promueva una práctica social transformadora de la realidad [...]”, concibiendo el “[...] currículo como una herramienta importante de las luchas por la transformación social al servicio de la concientización política de las masas promoviendo el acceso de los estudiantes de las escuelas públicas a los bienes culturales y al conocimiento históricamente acumulado por la humanidad” (SEC/BA, 2020:6). Son principios pedagógicos orientadores: los derechos humanos, trabajo, investigación y sustentabilidad socioambiental. Tales principios parecen aproximarse a temas de la parte orientada, tales como Investigación Científica y Procesos Creativos. Pero no impiden que también se incluyan temas como la Mediación e Intervención Sociocultural y el Emprendedorismo, significantes usualmente vinculados a otros registros políticos.

Consecuentemente con el registro histórico-crítico, se defiende “el trabajo como medio de emancipación y construcción de una sociedad más igualitaria. Es indispensable que la escuela promueva e incentive el dominio del conocimiento (ahora concentrado en las clases dominantes) a todos los estudiantes bahianos” (SEC/BA, 2020:6), haciendo mención del “sujeto concreto”, del dominio de las “armas utilizadas por la clase dominante”, y a la transformación social. Tales propuestas se realizan con referencias directas a autores que confrontan el registro instrumental, aunque por medio de enfoques muy diferentes y a veces antagónicos: los registros marxistas de Demeval Saviani, los temas generadores de Paulo Freire y la educación integral de Anísio Teixeira, educador de gran influencia, fallecido en 1971, que difundió a Dewey en Brasil.

En esa articulación, formada por equivalencias juzgadas por muchos como imposibles, los significantes trabajo y emprendedorismo operan en el texto de forma superpuesta: mientras el trabajo es un eje pedagógico de la parte general del currículo, el significante emprendedorismo se incluye en la parte orientada, aquella que atenderá los territorios de identidad. Investigación científica y ciencia se

vuelven significantes puestos en circulación reiteradamente, muchas veces sustituyendo metonímicamente el acceso a los bienes culturales y remitiendo a la defensa de una instancia –el conocimiento– sin la cual no se considera posible ascender a la conciencia crítica.

Se realiza también, de cierta forma, un cuestionamiento a la organización curricular por competencias, propuesta a nivel nacional. Al mismo tiempo que se afirma en el documento que es “imprescindible el acceso de los estudiantes bahianos a los conocimientos desarrollados históricamente por la humanidad como medio de humanización y liberación a través del acceso a la Ciencia, los conocimientos clásicos, el Arte y la Cultura” (SEC/BA, 2020:6), con el objetivo de que el estudiante pueda “comprometerse con la vida, fuera de sus muros, lo que significa percibirse como instrumento potencial de transformación estimulando a los estudiantes al ejercicio de su propia humanidad, manifestada a través de su formación plena y de su desarrollo intelectual” (p.6), el documento señala que la planificación debe pautarse por las competencias y habilidades, forma de organización centrada en el saber hacer, no en conocimientos.

Pareciendo demostrar ese conflicto, también se afirma que: “A pesar de que la legislación federal este organizada por competencias y habilidades, no puede perderse de vista la necesidad de apropiación por parte de nuestros estudiantes de los conocimientos históricamente construidos por la humanidad” (SEC/BA, 2020:9). Esos conocimientos y habilidades, a su vez, son objeto de la evaluación del desempeño de los estudiantes (AVALIE)²¹. Basada en esa orientación, la evaluación es entendida como diversificada, pero tiene como referencia que la “habilidad es la aplicación práctica integrada a los conocimientos teóricos para resolver y, también, producir conocimientos para la comprensión y resolución de los fenómenos complejos de la contemporaneidad, las formas de evaluar a los estudiantes, por habilidades, necesitarán extrapolarse con las evaluaciones tradicionales” (p. 22). Con ello, por mayor que sea el foco puesto sobre el conocimiento, las prácticas de evaluación tienden a someterse a las

21. El Estado de Bahía posee un Sistema de Evaluación Bahiano de Educación (SABE), constituido como política pública de evaluación de la educación destinado a promover un diagnóstico del desempeño de los estudiantes (nivel de alfabetización – Evalue Alfa y años finales de la educación básica – Evalue Enseñanza Secundaria). Disponible en <https://avalieba.caedufjf.net> Consultado el 26 de jul. 2020.

competencias y habilidades, acentuando el registro instrumental ya destacado en otras propuestas (Martins *et al*, 2013).

También corresponde destacar que el currículo debe estar sintonizado con las elecciones de los estudiantes, “a la luz de la BNCC (...) alineadas al ejercicio de la ciudadanía y el Proyecto de Vida que cada uno idealiza para sí.” (SEC/BA, 2020:17). Los proyectos de vida se conciben como vinculados a “objetivos, ideales y sueños, así como la organización y la planificación para la definición de metas de corto y mediano plazo, para el presente y el futuro” (p. 17). Desde esa perspectiva, solo puede haber una conciencia crítica, porque hay un sujeto que debe ser posible de ser formado por la escuela y tener su identidad proyectada.

Correlacionado con ese foco en un sujeto centrado, la propuesta para el trabajo docente intenta asociar, en tres módulos, los temas: ‘Conciencia Personal’ (Autoconocimiento); ‘Conciencia Social’ (Yo x Otro); y ‘Planificación y Estrategia’ (SEC/BA, 2020:17), con la finalidad de “atender las demandas y necesidad de los sujetos para auxiliarlos en la comprensión del mundo, el goce y producción de la cultura, el acceso a la vida ciudadana en la preparación para el mundo del trabajo, en fin, en sus prácticas sociales.”

Por medio del sujeto centrado, se vuelve atractiva la incorporación del discurso del protagonismo juvenil, asociado a la especificidad de la juventud. Por veces ese protagonismo juvenil es una medida socio-educativa por la cual se hace la crítica al joven como depositario del conocimiento, otras veces es un método o principio pedagógico que busca afirmar una capacidad intrínseca de los jóvenes (Souza, 2009). El estudiante es considerado protagonista, porque tiene voz activa en seminarios, clases de campo y talleres, por ejemplo, con la finalidad de “alcanzar objetivos” (SEC/BA, 2020:21), y asume la “autonomía y el poder de decisión sobre la propia vida, a partir del acceso al conocimiento científico, el desarrollo del sentido crítico y ético” (Ídem, p. 21). El sujeto protagonista es así definido por el proyecto de futuro que construye, de forma individual, sin considerar sus experiencias de vida en relación con muchos otros (Costa y Lopes, 2013; Lopes, 2019).

Desde ese punto de vista, la enseñanza se ocupa de proponer representaciones del mundo social, formas de ser y de actuar atribuyendo valores a los sujetos (estudiantes) que deben ser críticos, activos y claros (SEC/BA, 2018). El currículo termina estableciendo una gramática como posibles reglas, sustentadas en un conjunto de

prácticas y técnicas, objetos de conocimientos de los que los individuos se apropián, con el objetivo de una transformación en un sujeto crítico, progresista y emancipado.

Conclusiones: ¿en qué favorece esa articulación?

Pretendemos argumentar que el currículo propuesto para la enseñanza secundaria en el Estado de Bahía, Brasil, tiene por como objetivo garantizar a los estudiantes los conocimientos científicos que deben ser capaces de producir en ellos una conciencia crítica y la emancipación del estudiante, en nombre de un protagonismo juvenil. Este protagonismo, al mismo tiempo que se acerca, también se aleja de la noción individual, característica de las propuestas curriculares nacionales, de cuño más instrumental, marcadas por la organización curricular por competencias y habilidades y por el foco puesto en la evaluación centrada en los resultados, ya que intenta vincularse al proyecto colectivo de cada territorio de identidad. En esa construcción local, hay una negociación política de sentidos constante que no comenzó con el ProBNCC y ciertamente no termina con los documentos producidos hasta aquí.

De forma más amplia, también nos propusimos investigar lo que viene favoreciendo esa articulación curricular constituida a partir de proyectos políticos tan distintos: una propuesta engendrada bajo el liderazgo del gobierno federal de Michel Temer y una propuesta en un estado gobernado por el PT. Una primera aproximación permite destacar que tal articulación resulta favorecida por mantener, a nivel estadual, la misma articulación del ámbito federal con instituciones privadas y filantrópicas, tanto movida por la carencia de recursos en el estado, como por la sintonía con algunos proyectos, tales como la integración curricular y la contextualización, y por la capilaridad de personas y propuestas de esas instituciones en el ámbito de los gobiernos e incluso de universidades que actúan como consultoras de la política.

Por ejemplo, la capilarización del discurso de que la superación de los principales índices educacionales de la enseñanza secundaria es el camino para el ascenso socioeconómico cobra fuerza contingencialmente cuando adhiere a demandas por el desarrollo sociocultural de los territorios de identidades de Bahía. Tal discurso se traduce en

las propuestas curriculares como una legibilidad racional en la cual ciencia, investigación, bienes culturales y conocimientos históricamente construidos se vuelven significantes pasibles de ser sustituidos unos por otros, favoreciendo la entrada de nociones histórico-criticas en un discurso de valoración de contenidos básicos como el de la BNCC. Esos significantes expresan, en contextos diferentes, demandas incluidas en una articulación de proyectos que se vuelven equivalentes frente a la representación de la enseñanza secundaria (tradicional) como una amenaza (porque es productor de una formación deficitaria) al desarrollo del país.

Vale destacar que el desarrollo socioeconómico pretendido en la propuesta curricular del gobierno federal no es la misma que la del estado bahiano. En el *Curriculo Bahía*, la defensa del desarrollo se orienta a una racionalidad que establece un proyecto de formación integral del joven emancipado y crítico, comprometido con un significante vacío, en el sentido de Laclau (2011), de mejoramiento de la calidad de vida en los territorios de identidad bahianos. La propuesta engendrada bajo el liderazgo del gobierno federal, a su vez, intenta significar el desarrollo como la garantía de la eficiencia social de jóvenes autónomos, proactivos, formados con las competencias y habilidades anheladas por la sociedad globalizada y con proyectos de inserción en el mundo del trabajo. Tales discursos a su vez son negociados contextualmente, produciendo diferentes reorientaciones curriculares de la enseñanza secundaria en el estado de Bahía y, posiblemente, en Brasil.

Los proyectos de sociedad pretendidos por esos grupos políticos también son distintos, tanto en sus horizontes a largo plazo como en las acciones más inmediatas. Tales proyectos, sin embargo, reinciden en una concepción de la formación humana de nivel medio por la cual tienen por objetivo desarrollar una racionalidad curricular para intervenir/contener algo impeditivo de la pretendida plenitud educacional, social y económica. Esa reincidencia puede, a nuestro entender, explicar por qué contingencialmente grupos políticos que no se articulan en otras esferas sociales – no apoyan a los mismos representantes políticos, disputan espacios de poder en las instituciones, invierten en distintos proyectos de nación – encuentran en el campo curricular un espacio donde la articulación parece ocurrir con mayor facilidad.

La articulación de esos grupos políticos, antagónicos en otros espacios sociales, resulta favorecida en el ámbito curricular, a nuestro

entender, porque sus proyectos de formación se vuelven equivalentes al querer hegemonizar determinada lectura de control del futuro de la juventud. Nociones como protagonismo juvenil y proyecto de vida se difunden con facilidad, volviéndose significantes en los cuales pueden incluirse diferentes proyectos de sociedad. Diferentes grupos disputan las significaciones de los proyectos a ser valorados, disputan al servicio de qué sociedad el protagonismo juvenil será desarrollado, pero parecen no poner en crisis la idea de que la enseñanza secundaria necesita formar estudiantes para tener un proyecto, para asumir un protagonismo para ese proyecto concebido fuera de las condiciones de existencia de esos jóvenes.

De esa forma, la equivalencia entre las demandas de esos grupos políticos se establece por medio del antagonismo a la imprevisibilidad del futuro – como un porvenir – de la juventud, en la medida en que la imprevisibilidad de ese futuro se concibe como un riesgo para los diferentes proyectos sociales en disputa. El currículo entonces está representado como el dispositivo que es capaz, por medio del conocimiento o de las competencias y habilidades, según el proyecto de que se trate, de garantizar las identidades de los jóvenes, representados como futuros adultos, que actuarán en favor de un determinado proyecto social, convertido en el proyecto de su vida. Los itinerarios formativos, prematuramente elegidos por los jóvenes, según una lógica preestablecida en contextos que no son los mismos que los de sus vidas, se transforman en el camino que supuestamente posibilitará esa inserción social.

La normatividad curricular (Lopes, 2020) actúa, por lo tanto, como guía de la formación humana, como un intento de bloquear lo imprevisible y lo incontrolable, un intento de impedir que el porvenir quede librado a lo por venir (Derrida, 2004). Pero en la medida en que el diferir (*la différence*) permanece actuando, por mayor que sea el control normativo en juego, nuestra apuesta es que otras lecturas, otras significaciones para esos proyectos pueden construirse en el ámbito de las escuelas. Nuestra inversión radical, inclusive con este texto, es que puedan producirse itinerarios, formaciones y proyectos que pongan en crisis la propia pretensión de someter a la juventud a la idea de un proyecto, un itinerario y una formación, reinventando así la propia idea de protagonismo juvenil.

Referencias bibliográficas

BAHIA (2020). Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. *Documento orientador, rede pública de ensino. Implementação do Novo ensino Médio Bahia*. Salvador: Secretaria da Educação.

——— (2018). Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. *Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental – Superintendência de Políticas para Educação Básica*. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Salvador: Secretaria da Educação.

——— (2018). Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia – SEPLAN. *Territórios de Identidade*. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/%20conteudo.php?conteudo=17>. Acesso el: 13 jun. 2020.

——— (2016). *Lei Nº 13.559, de 11 de maio de 2016*. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Poder Executivo, Salvador, 12 mai. No 21.932, seção1, pp. 1-38.

——— (2015). Secretaria da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Orientações gerais / Secretaria da Educação. – Salvador: Secretaria da Educação.

——— (2010). *Decreto nº 12.354, de 25 de agosto de 2010*. Institui o Programa Territórios de Identidade e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Poder Executivo, Salvador, 26 de ago. Seção 1, pp. 28-30.

——— (2010). Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia – SEPLAN. *Programa Pensar Bahia, construindo nosso futuro (2013)*. Salvador: SEPLAN.

——— (2010). Secretaria de Planejamento do Estado da Bahia – SEPLAN. *Programa Pensar Bahia, caderno I, módulo Educação como vetor de desenvolvimento*. Salvador: SEPLAN.

——— (2009). Secretaria da Educação. *Educação em Números*. Salvador: SEC. 112p. il. tab. graf.

BALL, S. (2014). *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG.

BALL, S. MAGUIRE, M. & BRAUN, A. (2012). *How Schools Do Policy* - Policy Enactments. In: Secondary Schools. London: Routledge.

BARRETO, E.; LOPES, A. (2010). Os contextos da política de currículo: a experiência da Escola Cabana (1997/2004). *Práxis Educativa* (Impresso), v. 5, pp. 139-148.

BENNINGTON, G., DERRIDA, J. (1996). *Jacques Derrida*. Rio de Janeiro: George Zahar.

BHABHA, H. (2003) *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.

BRASIL (2018). *Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018*. Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Diário oficial da União, Poder executivo, Brasília, 11 jul. Seção 1, p. 72.

_____. (2017). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Diário oficial da União. Brasília, DF 17 de fev.p. 1.

_____. (2016). Diário oficial da União. *Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Brasília, DF, 23 de set., Seção 1 - Edição Extra.

_____. (1996). Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

COSTA, H. Y LOPES A. (2013). Sobre a subjetividade/alteridade: conversas com Derrida e Laclau nas políticas de currículo. In: TURA, M. DE L. R., GARCIA, MARIA M. A. (Orgs.). *Curriculo, políticas e ação docente*. 1ed. Rio de Janeiro: EdUerj, v. 1, pp. 51-69.

CORAZZA, S. (2019). A-Traduzir o Arquivo da Docência em Aula: Sonho Didático e Poesia Curricular. *Educação Em Revista* (Online), v. 35, pp. 1-25.

DERRIDA, J. (2004). Como se fosse possível, “*within such limits*”. In: DERRIDA, J. *Papel-Máquina*. São Paulo: Estação Liberdade, pp. 257-290.

_____. (2008). *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva.

FERRETTI, C., SILVA, M. R. DA. (2017). Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação e Sociedade*, v. 38, n. 139, pp. 385-404, Campinas, abr./jun.

FERRETTI, C., ZIBAS. D., TARTUCI, G. (2004). Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, pp. 411-423, maio/ago.

FERRETTI, C., ZIBAS, D., TARTUCI, G. (2006). Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, pp. 51-85, jan./abr.

HEFFERNAN, A. (2018). The influence of school context on school improvement policy enactment: an australian case study, *International Journal of Leadership in Education*, v. 21, issue 6, pp. 621-632.

LACLAU, E. (2011). *Emancipação e Diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

LOPES, A. (2020). Investment in curricular normativity in Brazil: a critical-discursive perspective. In: CHI-KIN LEE, J; GOUGH, N. (Org.). *Transnational Education and Curriculum Studies: International Perspectives*. 1ed. New York/London: Routledge, v. 1, pp. 68-82.

——— (2019). Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Retratos da Escola*, v. 13, pp. 59-75.

——— (2018a). Sobre a decisão política em terreno indecidível. In: Lopes, A. C., Siscar, M. (Orgs.). *Pensando a política com Jacques Derrida - responsabilidade, tradução, porvir*. São Paulo: Cortez, pp. 83-116.

——— (2018b). Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, A., OLIVEIRA, A., OLIVEIRA, G. (Orgs.) *A teoria do discurso na pesquisa em educação*. Recife: Ed. UFPE.

——— (2016). A teoria da atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas=Education Policy Analysis Archives*, Vol. 24, Nº. 1.

LOPES, A., MACEDO, E. (2011). Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S., Mainardes, J. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, v. 1, pp. 249-283.

MARTINS, I., Abelha, M., Abreu, R., Costa, N., Lopes, A. (2013). Las competencias en las políticas de currículum de Ciencias: Los casos de Brasil y Portugal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 18, pp. 37-62.

SANTOS, J. (2015). Ensino médio inovador: ressignificações de educação de qualidade em contextos locais. *Estudos em Avaliação Educacional*, 2015, vol.26, no.62, pp.448-478.

SILVA, M. (2018). A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, UFMG, V. 34, pp. 1-15.

——— (2016). O Programa Ensino Médio Inovador Como Política de Indução a Mudanças Curriculares: Da Proposta Enunciada A Experiências Relatadas, *Educação Em Revista*, Belo Horizonte, UFMG, v. 32, n. 02, pp. 91-109.

——— (2009). Tecnologia, trabalho e formação na Reforma curricular do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n.137, pp.441-460, maio/ago.

SILVA, M., JAKIMIU, V. (2016). Do texto ao contexto: o Programa Ensino Médio Inovador em movimento. *Ensaio: avaliação políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, v.24, n. 93, pp. 910-938, out./dez.

SILVA, M., COLONTONIO, E. (2014). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as proposições sobre trabalho, ciência, tecnologia e cultura: reflexões necessárias, *Revista Brasileira de Educação*, v. 19, n. 58, pp. 611-628.

SILVA, R. (2019). A individualização dos percursos formativos como princípio organizador das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil, *Ensaio: avaliação e política pública educacional*, v.27, n.103, pp. 426-447.

SOUZA, R. (2009). Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz, *Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade*, 1(1): 1-28.

TRITTINNI, S.; LOPES, A. (2020). Traducción en el discurso científico-císta: el caso del programa ECBI (enseñanza de la ciencia basada en la indagación) en Chile. In: *Investigación y formación de profesores de ciencias: diálogos de perspectivas latinoamericanas*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2020, v.1, pp. 109-130.

UNESCO (2013). *Curriculo integrado para o Ensino Médio das normas à prática transformadora*. Marilza, R., Jane M. C. (orgs). Brasília: UNESCO.

——— (2011). *Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado*: resumo executivo. Brasília: UNESCO.

——— (2005). *Secondary Education Reform: Towards a Convergence of Knowledge Acquisition and Skills Development*. France, 2005, 20 p. Traduzido no Brasil como UNESCO. *Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade*. Brasília: UNESCO.

Capítulo 5

Dispositivos curriculares en la micropolítica de la educación secundaria en Argentina: regularidades y diferencias

CAMILA CARLACHIANI

Introducción

En la última década del siglo XX y en lo que va del siglo XXI el derecho a la educación ha ido ganando terreno de la mano de la instauración de su obligatoriedad. Paulatinamente, distintos países del mundo y de América Latina ampliaron los años de escolaridad obligatoria bajo este imperativo prolongándose hasta la finalización de la educación secundaria y promoviendo el acceso a sectores de la población para quienes este nivel educativo no fue pensado ni diseñado. En Argentina la obligatoriedad de la educación secundaria desde la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206/06 supone que todas y todos los jóvenes tienen la garantía de acceder a la escuela y egresar cumpliendo los tres objetivos que para este nivel se establecen: formación para la ciudadanía, para la continuación de estudios superiores y para el trabajo. No obstante, el 50% de los jóvenes no logra finalizar y egresar de la escuela. Una dificultad señalada por múltiples investigaciones argumenta que, si bien el acceso es abierto para todos los y las jóvenes, el formato escolar elitista, enciclopédico y propedéutico de la escuela secundaria conduce a la expulsión de un gran número de estudiantes. Así, el modo de procesar la presión por la inclusión se realizó sin sacrificar su función diferenciadora y selectiva segregando a las poblaciones que debía incorporar e incluyéndolas en diferentes circuitos escolares. “Este efecto ‘colador’ del sistema permitió sostener en simultáneo la función de incorporación y selección” (Tiramonti, 2011:22).

Con el término *formato* se alude a aquellas coordenadas que estructuraron la escuela secundaria moderna y que son su núcleo duro de alterar. La graduación de los cursos, la separación de los estudiantes por edades, la organización del currículum por disciplinas y la promoción por ciclo aprobado completo, son constantes que han permanecido a lo largo del tiempo en la estructuración de la “escuela media” (Montes y Ziegler, 2012:72). Ante este escenario, detecté cuáles son las escuelas secundarias de la ciudad de Rosario (Argentina) que logran revertir la expulsión. Identifiqué que algunas frenan el desgranamiento manteniendo sus matrículas de primero a quinto año, con bajas tasas de repitencia y sobreedad, altas tasas de promoción y bajos índices de abandono. Analicé aquellas cuyos estudiantes residen en barrios con algunas características de vulnerabilidad social y, sin embargo, permanecen y finalizan su escolaridad.

El propósito de este trabajo es analizar qué ocurre en estas escuelas para que los jóvenes permanezcan en ellas y finalicen sus estudios secundarios. La pregunta del acontecimiento ¿qué está pasando? acompaña todo el recorrido. Se describen y analizan *regularidades discursivas* que se vislumbran en las dos escuelas seleccionadas respecto de los sentidos y significados construidos en torno a garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria. A la vez, se muestran las traducciones propias que realiza cada institución desde sus *diferencias*, es decir, los modos singulares desde de los cuales cada micropolítica escolar construye dispositivos curriculares situados. Para realizar tal análisis se elabora un eclecticismo teórico poscrítico que articula aportes del poscolonialismo, el posestructuralismo y el posmodernismo.

Este capítulo pretende mostrar la potencia de la noción *dispositivos curriculares* para analizar los modos particulares en que las escuelas construyen sentidos y prácticas en torno a ello. Como categoría intermedia (Buenfil Burgos, 2007) construida en el marco de una investigación, los dispositivos curriculares son la figura de intelección que permite leer en clave poscrítica el modo en que las escuelas secundarias desarrollan su micropolítica curricular. Refieren al modo material en que garantizan la obligatoriedad y promueven procesos de inclusión socioeducativa. Son construcciones discursivas que producen prácticas donde los estudiantes son escuchados y sus intereses son alojados. Amarran saberes, relaciones de poder y producen subjetividades. Articulan lo dicho y lo no dicho que también es

discursivo. Dislocan el mandato escolar elitista, academicista, enciclopedista y propedéutico de la escuela secundaria porque alteran el disciplinamiento de los cuerpos permitiendo el agenciamiento de los sujetos. Atravesados por la tensión global/local, su configuración es local puesto que cada escuela construye dispositivos curriculares de acuerdo con su contexto, recursos, necesidades, objetivos, sujetos que la habitan. Desde un punto de vista global, su desarrollo responde al imperativo de la obligatoriedad de la educación secundaria. Respecto de la tensión universal/particular, muestran su conflictiva y compleja configuración, involucrando rasgos de la matriz binaria eurocétrica occidental.

La adjetivación *curricular* refiere a que el curriculum es histórico, político, racial, de género, fenomenológico, autobiográfico, estético, internacional y se convierte en el sitio donde las generaciones luchan por definirse a sí mismas y al mundo (Pinar, 2014). Esta multiplicidad de facetas lo convierten en un terreno fértil para analizar las condiciones en que las políticas curriculares se diseñan, desarrollan y traducen.

Educación secundaria como objeto de perspectivas poscríticas

La construcción de un eclecticismo teórico poscrítico radica en el interés por mirar con otras lentes las características que presentan hoy las políticas curriculares y las escuelas secundarias. Se trata de entender un proceso rastreando las luchas de fuerzas contingentes de su surgimiento (Buenfil Burgos, 2019). Se realiza un esfuerzo intelectual por pensar con categorías que permitan ir más allá de lo dicho y establecido, interrogando los cimientos mismos de nuestra propia racionalidad, reconocida como moderna, eurocétrica y colonial.

Poscolonialismo en los estudios curriculares

En los últimos años, los discursos sobre la inclusión en las políticas curriculares destinadas a la educación secundaria se han expandido en América Latina. Sin embargo, innumerables investigaciones demuestran que el desarrollo de tal imperativo se da profundizando las desigualdades. Al respecto, Dussel (2004:306-307) interroga:

Si deseamos pensar y cuestionar las causas de una persistente y extendida injusticia social y educativa, probablemente debamos comenzar por interrogar este “relato sobre la inclusión”, es decir, la narrativa que sostiene que la expansión del sistema escolar moderno es la única manera, y la mejor, de ilustrar al pueblo y democratizar a las sociedades (...) ¿En qué sistema escolar queremos incluir a todos? ¿No es acaso la organización actual de la escuela la que ha producido buena parte de las exclusiones? ¿Cómo puede re-examinarse esta institución, conservando el sueño de educar a todos pero evitando reproducir las mismas injusticias?

La equivalencia entre igualdad y homogeneización produjo como resultado el congelamiento de las diferencias como amenaza o como deficiencia. Lo mismo y lo otro, dejaron de ser conceptos móviles y contingentes para aparecer como propiedades ontológicas de los grupos humanos incuestionables e inamovibles. Este es el patrón básico con el que la escuela procesó las diferencias. Del mismo modo, la equivalencia entre educación y escuela se instituyó en un momento del proceso de desarrollo de la humanidad (la Ilustración) a partir del cual se reconocen ciertos contenidos, dispositivos y formas educativas: aquellas reticuladas por el sistema escolar, a la vez que se excluyen numerosas formas, contenidos, dispositivos, estrategias y agencias cuya intervención en la formación de las identidades sociales es insoslayable (Buenfil Burgos, 2019). Así, se impone la idea de que los sujetos que no se forman de acuerdo con valores, contenidos, actitudes y sensibilidades “escolares” no están educados. Buenfil Burgos afirma que las implicancias sociales de una visión de lo educativo tan limitada y excluyente no ha sido suficientemente examinada.

La teoría poscolonial interroga de manera crítica los modos en que el arte y la imaginación cultural europea (y luego la norteamericana) representaron la diferencia de sus Otros coloniales, y destaca “las instancias textuales en que sujetos minoritarios lograron socavar y subvertir los dispositivos discursivos que sustentan la hegemonía colonial” (Siskind, 2013:14). Para ello, Segato (2018:73) señala crítica y radicalmente que ese binarismo estructural impide que busquemos y consigamos justicia y verdad para nuestros temas, siempre acorralados en el pliegue del interés particular. “Es contra ese binarismo fundacional del occidente moderno que tenemos que insurgirnos”.

Siguiendo a Bhabha (2002) los estudios poscoloniales discuten los supuestos universales eurocéntricos intentando revisar esas pedagogías que imponen una estructura binaria de oposición. La perspectiva poscolonial resiste el intento de formas holísticas de explicación social. Señala el “lugar contradictorio de la universalidad frente a lo particular, la transformación de la subjetividad en acción o agencia, el conflicto entre la ética de la dignidad igualitaria y la política de la diferencia” (Bhabha, 2013:36).

El ideario hegemónico y eurocéntrico de “lo moderno” como paradigma, la “modernización” vista como un valor, lo “evolucionado” y “desarrollado”, su instalación en el sentido común y en las metas de la ciencia y de la economía son también resultados de esa jerarquía fundacional (Segato, s/f). Este ideario hegemónico cuyos universales organizaron al mundo occidental, encontró en la escuela moderna, su principal medio de transmisión. Conceptos como los de ciudadanía, Estado, sociedad civil, esfera pública, derechos humanos, igualdad ante la ley, individuo, la distinción entre lo público y lo privado, la idea de sujeto, democracia, soberanía popular, justicia social, racionalidad científica, etc., cargan con el peso del pensamiento y la historia de Europa, al tiempo que suponen una inevitable visión universal y secular de lo humano (Chacravarty, 2007).

Sobre estos universales nuestro sistema educativo edificó sus bases de manera sólida e incuestionable. Díaz Barriga y García Garduño (2014:10) señalan que “en América Latina, el modelo educativo respondía a las particulares influencias europeas, en particular españolas y francesas, que había en cada país, de acuerdo con cómo liberales y conservadores lograban influir en los sistemas educativos”. El agotamiento del formato escolar de la educación secundaria guarda una estrecha relación con esta matriz colonial, eurocéntrica y moderna de nuestras sociedades. El análisis desde perspectivas poscoloniales permite deconstruir muchos de los cimientos sobre los cuales sus prácticas institucionales se edificaron negando el acceso y el derecho a la educación a amplios sectores de la sociedad y obturando procesos de inclusión educativa.

Los estudios del currículum permiten observar cómo el colonialismo penetra las prácticas institucionales mediante el discurso oficial del conocimiento escolar. Esta perspectiva permite desnaturalizar y cuestionar su rasgo academicista y enciclopédico propio del eurocentrismo decimonónico. Casimiro Lopes (2013) afirma que los estudios

poscoloniales con impacto en el currículum habilitan el lenguaje y la práctica de una educación multicultural y posibilitan que los profesores repiensen las jerarquías y relaciones opresivas de poder, rompiendo con sistemas eurocéntricos y colonialistas, al mismo tiempo que conectan con lo social.

Posestructuralismo en los estudios curriculares

Desde una lectura foucaultiana, uno de los temas de estudio del discurso posestructural es el análisis de las relaciones de poder-saber en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. El posestructuralismo presta atención a lo local, parcial y múltiple, y puede contribuir a generar comprensiones de las dinámicas contradictorias de la vida de profesores y estudiantes (Montserrat, 2003).

Desde esta perspectiva consideramos a las políticas curriculares como aquellos discursos que, mediante traducciones (Casimiro Lopes, *et.al.*, 2013), generan y promueven prácticas de enseñanza y aprendizaje que no son lineales entre el supra, macro, meso, micro y nano nivel¹ de definición. Las políticas curriculares son producciones que establecen un tejido discursivo de relaciones y articulaciones entre esos niveles de decisión que, lejos de ser lineales y armónicas, muestran la trama conflictiva del currículum (Morelli, 2017). El entramado de las políticas curriculares reconoce a los sujetos del currículum y la posibilidad de intervenir en ellas. Son discursos que construyen sentidos acerca de lo que se espera de la educación operando sobre la vida de los sujetos que transcurren en las instituciones.

El discurso según Laclau (2011), excede la mera noción lingüística ya que no solo refiere a la palabra escrita o al habla, sino a toda relación de significación. Las relaciones sociales no son determinables fuera de la estructura simbólica e imaginaria que las define. El discurso es entendido como configuración significativa, que involucra acciones lingüísticas y extralingüísticas, que es constitutiva de lo social y cuyo carácter es relacional, diferente, abierto, incompleto,

1. Fuente: Stirling Network for Curriculum Studies. <https://www.stir.ac.uk/about/faculties/social-sciences/our-research/research-areas/stirling-network-for-curriculum-studies/>. Supra nivel (organismos internacionales), macro nivel (estados nacionales), meso nivel (estados provinciales), micro nivel (instituciones educativas), nano nivel (clase escolar).

precario y susceptible de ser trastocado por una exterioridad constitutiva (Buenfil Burgos, 2019).

Este trabajo centra su mirada en el micro nivel de definición de políticas curriculares que refiere a las decisiones y acciones que se llevan adelante al interior de las escuelas. Se trata del modo en que cada una define y desarrolla su proyecto político institucional mediante el establecimiento de propósitos, la organización del trabajo, las propuestas de enseñanza, la secuenciación de contenidos, los instrumentos y criterios de evaluación, las lógicas de convivencia, etc. En este nivel se juegan las decisiones institucionales que, de manera situada respecto de su territorialidad, culturas y actores, impulsan un modo particular de materializar las macro y meso políticas construyendo identidad escolar.

En el entramado de niveles de decisión de políticas curriculares operan procesos de traducción cuyo reconocimiento es importante para comprender e investigar los diferentes significados que estas asumen contextualmente. La interpretación desde la traducción implica, según Casimiro Lopes *et. al.* (2013) romper con la verticalidad en su lectura ya sea por filiación estadocéntrica, por circunscripción a determinaciones del mercado o del capital o, en el extremo opuesto, por creer en la autonomía ilimitada de actores sociales en la práctica de las escuelas. Posibilita la diseminación constante de los sentidos del texto, independientemente de lo que suceda entre interlocutores/traductores. Estos aun permaneciendo en la unidad del significante, jamás consiguen inmovilizarlo, no pueden estabilizar el texto o paralizar la diseminación de sentidos. Esta es, pues, la condición establecida a toda participación en la vida, en el mundo, en la política: traducir/escribir, y es en esta perspectiva de traducción/escritura que se orienta la traducción como categoría de análisis, como modo de potenciar la comprensión de la política y de los sujetos involucrados. La tensión universal/particular (Laclau, 2017) atraviesa el análisis de las traducciones. Respecto de la universalidad, Butler (2017:43-44) señala que:

... ninguna afirmación de universalidad tiene lugar separada de una norma cultural y, dada la serie de normas en conflicto que constituyen el campo internacional, ninguna afirmación puede ser hecha sin requerir de inmediato una traducción cultural. Sin traducción, el concepto mismo de universalidad no puede atra-

vesar las fronteras lingüísticas que reivindica, en principio, ser capaz de atravesar. (...) sin traducción, el único modo en que la aseveración de universalidad puede atravesar una frontera es a través de una lógica colonial y expansionista.

Así, la traducción puede tener su posibilidad anticolonialista, puesto que también expone los límites de lo que el lenguaje dominante puede manejar. Laclau (2017) afirma que no existe universalidad salvo a través de una equivalencia entre particularidades y tales equivalencias son siempre contingentes y dependientes del contexto.

Posmodernismo en los estudios curriculares

Para Pinar el posmodernismo es el término que subsume al posestructuralismo y a la deconstrucción como crítica al estructuralismo, y al modernismo que procura el control completo de la naturaleza negando toda atracción por lo fundacional, lo trascendental, o por las verdades universales de los metarrelatos de la modernidad (García Garduño, 2014). Lyotard (2016:6) en su crítica a los metarrelatos de la modernidad cuestiona: ¿Dónde puede residir la legitimación después de estos? Y formula la siguiente hipótesis: “el saber cambia de estatuto al mismo tiempo que las sociedades entran en la edad llamada posindustrial y las culturas en la edad llamada posmoderna”. Así, el saber científico ya no goza de una absoluta hegemonía, sino que es un modo de saber más, entre otros. Desde su punto de vista el proyecto moderno (de realización de la universalidad) no ha sido abandonado ni olvidado, sino destruido. Los metarrelatos son aquellos que han marcado la modernidad: emancipación progresiva de la razón y la libertad, emancipación progresiva o catastrófica del trabajo (fuente de valor alienado en el capitalismo), enriquecimiento de toda la humanidad a través del progreso de la tecno-ciencia capitalista (de Alba, 2007).

Una categoría clave para comprender el derrumbe moderno es la Crisis Estructural Generalizada (CEG) acuñada por de Alba (2007). Refiere a cambios en todos los órdenes sociales que trascienden el contexto académico y se instalan en el corazón de las prácticas sociales, económicas, políticas, culturales, científicas, etc. El proceso de constitución de nuevos sujetos sociales en contexto de la CEG se

relaciona con el establecimiento de nuevas identidades que respondan a las interpelaciones de los rasgos y contornos de dicha crisis (pobreza, crisis ambiental, desarrollo social, derechos humanos, paz, democracia, equidad, no solo intergeneracional sino intrageneracional, justicia social, etc.). La CEG es irrepresentable, debido a que obedece a la dislocación de la estructura y no al reacomodo de esta. “Se caracteriza por la desestructuración de las estructuras más que por la estructuración de nuevas estructuras, aunque en su interior se producen fenómenos complejos de articulación, como los contornos sociales” (de Alba, 2007:98). Tiene tres rasgos distintivos: rasgos disruptivos, elementos que provienen de otras estructuras, y elementos inéditos y nuevos. En un momento avanzado de la CEG estos elementos emergentes pueden configurar *contornos sociales*. Se trata de esfuerzos por recuperar la necesaria estructuralidad de la sociedad. Se constituyen como espacios de significación articulados de manera inicial e incipiente, y logran una mayor articulación discursiva entre lo imaginario y lo simbólico, con énfasis en lo simbólico y social. Aportan elementos fundamentales que nos permiten la reconstitución como sujetos sociales y educativos, en la medida en que son espacios de interlocución identificatoria y, al mismo tiempo, del vínculo educación-sociedad (de Alba, 2007).

La potencia de la CEG radica en que de Alba (2007), lejos de planteos fatalistas y pesimistas, piensa a la crisis como aquello que representa un crisol de oportunidades inéditas para contribuir de diversas formas a la tarea de transformar la realidad hacia un mundo mejor. En este sentido, Vattimo (1985) afirma que las posibilidades que la condición posmoderna nos ofrece se construyen sobre la base de un análisis de la posmodernidad con sus características propias, reconociéndola como campo de posibilidades y no solo como el infierno de la negación de lo humano. Las teorías posmodernas abren un horizonte de posibilidades para pensar lo social, nuevas subjetividades, y nuevas figuras de mundo.

Estudios curriculares en clave poscrítica

Si la escuela es una construcción moderna colonial, producto de los metarrelatos eurocéntricos de la modernidad y estos se encuentran destruidos, sus estructuras están dislocadas, entonces, qué

queda de la escuela. Los estudios curriculares son un terreno fértil para construir respuestas posibles.

Al decir de Pinar (2014:70) el curriculum es una conversación complicada que enlaza experiencias del pasado, del presente y del futuro. “A través del curriculum y de nuestra experiencia sobre este concepto, decidimos qué recordar del pasado, qué creer del presente y qué esperar y temer del futuro”. Implica la conversación con otros donde se comparten experiencias conjugadas por lugares, tiempos históricos, espacios geográficos, involucrando diferencias generacionales, culturales, locales. De allí que se torna como conversación complicada. Esta conversación genera un encuentro dialógico que es simultáneamente público y subjetivo. Se concreta en acuerdos particulares y colectivos entre distintos sujetos de la vida institucional.

Al continuo proceso de movimiento que implica el curriculum lo reconocemos como *currere*. El curriculum deja de ser una cosa, un objeto, se convierte en un verbo, una acción, una práctica social, un significado privado y una esperanza pública. El curriculum no es solo el sitio de nuestro trabajo sino el producto de nuestro trabajo, cambiando a medida que somos cambiados por él. *currere* establece formas de organizar la acción escolar en espacios, tiempos, grupalidades y distribución de tareas, adecuándolas a los diferentes contextos institucionales. Por eso, es una acción continua más que un concepto. Se trata de un proceso dentro de las formas de vida contingentes, culturales y temporales. Crea un espacio que permite a las personas investigar cómo sus propias narrativas son situadas en relación con otras narrativas, promoviendo su recreación. Enfatiza la intersubjetividad, en los distintos tipos de saberes, en los modos de aprender y en la construcción de significados y sentidos para la transformación social. Involucra la noción de ética y vida ciudadana dentro de la acción humana colectiva. Permite revisar el pasado, proyectarse hacia el futuro imaginado y actuar en el presente promoviendo que la escuela se cuestione y pueda pensarse respetando las posibilidades y ritmos de los estudiantes y sus aprendizajes.

Pensar, hacer y vivir la escuela en clave poscrítica implica involucrarse en conversaciones complicadas que hacen a la vida institucional desde el compromiso, la ética y la solidaridad, es decir, desde condiciones de posibilidad.

La construcción de una categoría intermedia como analítica de intelección

Este trabajo se desarrolla una óptica que teje un eclecticismo teórico entendido como analítica para mirar la realidad social (Navarrete Cazales, 2009) e involucra tres aspectos fundamentales. Permite reconocer los avances que han desarrollado distintas disciplinas; ese reconocimiento no implica recuperar todos los avances o “lo mejor” sino solo lo que es útil para la elaboración de la nueva teoría; y de lo que es útil debe haber siempre una cuidadosa, rigurosa, permanente y consistente vigilancia epistémica.

Por encuadre metodológico entendemos todo el proceso de articulación, construcción y ajuste permanente, que incluye la recolección de información, pero la trasciende. Se presenta en tres ámbitos. En primer lugar, una dimensión teórica que involucra la búsqueda de consistencia entre al menos tres planos: el de los principios ontológicos y epistemológicos, el concerniente al armado de un cuerpo conceptual de soporte y el que aduce a una apoyatura en lógicas de intelección. En segundo lugar, el referente empírico documentado compuesto por el corpus, el cual incluye diversos soportes materiales (impresos, pictóricos, videogramaciones, etc.) en códigos variados (lingüísticos, icónicos) y que involucra tanto al proceso que se analizará como a las condiciones en que se produjo. Por último, las preguntas del investigador involucran además un conocimiento, aunque sea mínimo, del campo problemático y lo que se ha investigado al respecto (Buenfil Burgos, 2012). Lo que se intenta enfatizar es que, en este proceso de tensión y articulación permanente, el referente empírico participa junto con el referente teórico y las preguntas del investigador en la construcción del objeto de estudio. El mismo es reconocido como un híbrido que involucra huellas de la subjetividad del investigador, inscripciones de la particularidad histórica del referente empírico y marcas del armado teórico con cuyos lentes se enfocan ciertas áreas y se difuminan otras (Buenfil Burgos, 2012).

La noción de *dispositivos curriculares* funciona como categoría intermedia (Buenfil Burgos, 2007) encarnando las huellas de una inquietud por la relación entre la teoría general (las teorías poscríticas) y el referente de estudio particular (las micropolíticas curriculares en educación secundaria). Lleva este nombre porque,

precisamente, media entre ambas partes tras la construcción de un objeto de estudio materializado en un fenómeno específico y contextualizado. La categoría intermedia se define en un objeto de estudio a través de sus características particulares y específicas que la ayudan a demarcarse para un problema de investigación (Morelli, 2010). Se trata de una herramienta de intelección construida para evitar el paso automático de lo general a lo específico, resultando de ello un forzamiento de las particularidades del objeto en estudio para ajustarlo a lo que la teoría sugiere. Es el recurso analítico que se construye precisamente para tejer los lazos que permitan transitar entre las lógicas y conceptos ubicados en el plano teórico de lo general y abstracto al plano de lo histórico y particular. Esta figura de intelección se construye *ad hoc*, y lo que para un objeto de estudio resulta una categoría intermedia, para otro objeto puede no serlo. Las lógicas de intelección son estrategias que nos permiten imaginar relaciones entre las nociones con las que tendemos los componentes de nuestro objeto, con la finalidad de comprenderlo, interpretarlo, dar cuenta de él.

Micropolíticas: regularidades discursivas y diferencias

Las instituciones estudiadas son dos escuelas secundarias (Escuela A y Escuela B) de la ciudad de Rosario que se ubican en la zona centro y sur respectivamente. Los criterios de selección consisten en que en ambas la gestión es estatal; poseen buenos indicadores en relación con el mantenimiento de la matrícula; presentan altas tasas de promoción y bajas tasas de repitencia y abandono; asisten jóvenes que provienen de barrios vulnerables cuyas trayectorias en el sistema educativo no son lineales. Estas escuelas permiten vislumbrar algunos atributos compartidos que derivan en la construcción de dispositivos curriculares en torno a sentidos equivalentes respecto de la obligatoriedad de la educación secundaria. Al mismo tiempo, realizan traducciones situadas de las políticas curriculares que ilustran sus diferencias. Entre las características que encontramos como regularidades discursivas podemos señalar: a. Una escuela inclusiva implica un “*plus*” que va más allá de lo pedagógico. b. Se abordan las *trayectorias escolares*. c. Se revisan los procesos de *enseñanza y evaluación* por departamentos. d. Se desarrollan proyectos institucionales vinculados a la *Educación Sexual Integral*. e. La *escucha* a los

estudiantes es una de las claves para construir *el sentido de pertenencia y la convivencia escolar*.

Cuando indagué acerca de cómo describirían ‘esta escuela’ –refiriéndonos a la institución en la que cada entrevistado trabaja– una característica recurrente fue nombrarla como una escuela donde hay algo distinto al resto, un ‘plus’. El significante ‘plus’ tiene para cada entrevistado distintos significados. Encontramos tres sentidos diferentes. Respecto del primero recuperamos los siguientes relatos:

La escuela inclusiva yo pienso que va más allá de lo pedagógico. A mí me parece que el tema de la escucha, de entender al alumno, de ver el entorno del que viene, de la realidad que tiene... (Escuela A. Preceptora).

Tiene un plus en lo humano... yo creo que pasa por ahí. En el compromiso en el aula (...) En el equipo de preceptores, jefe, subjefe. La jefa de departamento, que dice: vení flaco, sentate, ¿qué te pasa? (Escuela B. Vicedirector).

Escucha, comprensión, compromiso, contención, acompañamiento, vínculos, respeto, reconocimiento, aparecen en los distintos fragmentos citados. Se trata de una dimensión que construye los vínculos intergeneracionales en la escuela y habilita la convivencia de las diferencias, la formación de los jóvenes y también de los propios profesores, preceptores, tutores, equipos directivos. Por otro lado, ese ‘plus’ tiene un significado vinculado a los recursos con los que cuenta la institución y que la diferencian del resto.

Es una escuela pública con características diferentes a la mayoría de las escuelas públicas. Tiene como un plus. El plus bueno, que hay instalaciones que en otros establecimientos no hay. Tenés el SUM, el gimnasio donde también se practica vóley, la piletta que en otros años funcionaba va a volver a funcionar. (Escuela B. Coordinadora institucional de Secundario Completo).

Por último, el ‘plus’ de estas escuelas se vincula con los sentidos que se construyen en torno a ser una escuela inclusiva. Esto implica aceptar las diferencias, promover aprendizajes de calidad y la construcción de lazos entre compañeros.

Se trabaja mucho el tema de la inclusión, de somos diferentes, aceptar al otro. (Escuela A. Vicedirectora 1).

Tiene una impronta de inclusión que viene desde la dirección de la escuela (...) nosotros acá tenemos una directora que la verdad a mí me impacta. No bajar los brazos nunca con el tema de la inclusión es nuestro rumbo. (Escuela A. Vicedirectora 2).

Directora: toda la institución gira alrededor de la inclusión. No la inclusión de contener al alumno para que llegue a quinto año, solo con esta noción, lineal. Sino que venga acompañado con el aprendizaje. (Escuela A. Directora y Asesora Pedagógica).

Profesor C: Acá nosotros tenemos un plan A, un plan B, un plan C que tiene que ver con las alternativas que se le brindan y el constante diálogo. La directora siempre que se reúne nos dice: bueno chicos, nosotros somos una escuela inclusiva. (Escuela A. Grupo focal).

En la escuela realmente se vive la inclusión en el sentido que vos ves que hay chicos en la escuela. Que, en parte, lo hace la institución, pero parte también son los compañeros. (Escuela B. Profesora de Francés).

En ambas escuelas el significante “inclusión” aparece con fuerza y de manera reiterada. En algunos relatos como el rumbo a seguir, en otros como la experiencia que se vive día a día en la escuela. Lo cierto es que hay un sentido compartido respecto de una identidad en la cual ambas instituciones se reconocen como ‘escuelas inclusivas’. En el caso de la escuela A, la impronta de la gestión del equipo directivo parece marcar ese rumbo, construyendo una identidad institucional que se vincula al hecho de que cada uno desde el rol que ocupa se compromete a trabajar por la inclusión de los jóvenes en la escuela. Allí, el reconocimiento de cada actor institucional y su consideración como parte de la comunidad educativa son las claves para promover una convivencia democrática y afectiva.

Respecto del *acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes* también advertimos significados diversos. En primer lugar, los entrevistados de las dos escuelas analizadas expresaban:

Hacemos todo lo posible para que los chicos ingresen y permanezcan dentro de la institución... se les hace seguimiento a través de los facilitadores de la convivencia. (Escuela A. Vice-directora 1).

Los preceptores estamos muy, muy encima con el tema de las faltas, las inasistencias, entonces estamos llamando a los padres, tratando de que los padres vengan. (Escuela A. Preceptora).

Hay todo un seguimiento del alumno y un conocimiento del alumno... vos sabes quiénes son, de dónde vienen, cómo están, qué dificultades tuvieron. (Escuela B. Jefa de preceptores).

El primer significado que encontramos se vincula con el reconocimiento de cada estudiante, con estar ahí presente en la escuela, pero esa presencia no es solo ocupar un banco. Es saber de dónde vienen, cómo se sienten, quiénes son. En este acompañamiento aparecen con un importante rol tanto los tutores facilitadores de la convivencia o profesores que cumplan esa tarea (escuela A) como los preceptores (escuela B).

Por otra parte, el significado de trayectoria queda restringido a aquel trayecto que algunos estudiantes necesitan transitar de modo diferenciado, como si el resto del grupo que realiza un recorrido común no estuviera también desarrollando una trayectoria particular.

Se utilizan estas trayectorias, estas adaptaciones curriculares para aquellos chicos que tengan problemas ya sean por algún inconveniente de salud, chicos que repitieron, una, dos o tres veces. (Escuela A. Vicedirectora 1).

Están en trayectorias porque a lo mejor tienen problemas de dislexia, o problemas de aprendizaje. (Escuela B. Profesora de Francés).

Las trayectorias son abordadas como un modo diferente de transitar la escuela secundaria de acuerdo con características particulares de algunos estudiantes. Esto a veces implica dicotomizar y pensar en términos binarios la cuestión adjudicándole el nombre de 'alternativa' a las trayectorias de estudiantes que presentan algunas diferencias

respecto de género, ritmos de aprendizaje, problemas familiares, de salud, etc. Aquí aparece una tensión asociada a la inclusión en la escuela secundaria. Por un lado, es legítimo que se le brinde a cada estudiante la posibilidad de realizar su propio recorrido dentro de la escuela para lograr aprendizajes significativos. Por otro, ese recorrido diferenciado es discursivamente construido y comprendido como ‘trayectoria alternativa’ destinada solo para quienes presentan algunas ‘diferencias’. Subyace aquí una lógica binaria, con una mirada colonial hacia ese otro diferente que transita en lo alternativo. Esta lógica que se reproduce al interior de la escuela es la misma con la que la educación secundaria resolvió su expansión, abriendo su acceso a sectores cada vez más amplios de la población mediante circuitos diferenciados según la clase social de la que provenían (Tiramonti, 2015). Un tercer modo de abordar las trayectorias tiene que ver estrictamente con el momento de la evaluación y los exámenes.

Un factor importantísimo es que no se queden de año, eso es fundamental. Entonces bueno, ahora estamos con Secundario Completo que es un plan que bueno, es un trabajo de seguimiento de alumnos que adeudan materias para evitar ese problema. (Escuela B. Vicedirector).

También tenemos el trayecto de previos, porque muchos chicos también terminan dejando porque no rinden nunca las materias previas, más las que se llevan del año. Lo ven como un fracaso volver a repetir y bueno, terminan dejando la escuela. Entonces, nosotros convocamos a los que tienen previas y en las materias que no tenemos docentes con horas FID², le pedimos que armen un trabajo los profesores. (Escuela A. Vicedirectora 2).

En estos relatos también es posible dilucidar un abordaje binario de las trayectorias puesto que son ‘acompañadas’ solo aquellas cuyos estudiantes adeudan la aprobación de asignaturas. Se piensa y rediseña la evaluación de quienes no aprobaron espacios curriculares previos, pero no se menciona qué y cómo se trabaja con las evaluaciones de los que aprueban. Podría afirmarse que cuando se repiensa en algunas prácticas al interior de la escuela secundaria, se hace de

2. Función Institucional Docente.

manera sectorizada, destinando las propuestas solo a un grupo de estudiantes que son quienes realizan, por distintos motivos, ‘trayectorias alternativas’.

Un tercer punto en común que encontramos en ambas instituciones es que organizan a la planta docente por departamentos. Esto significa que las asignaturas son agrupadas por disciplinas y hay un jefe o coordinador a cargo cuyo trabajo es rentado. Esta organización se reconoce como potente para acordar criterios de enseñanza, secuenciación de contenidos y criterios e instrumentos de evaluación. Así lo expresan distintos actores institucionales entrevistados:

Generalmente se suelen hacer reuniones en los departamentos donde a uno le dan los lineamientos básicos. (Escuela B. Profesora de Física y Matemática).

Nosotros acá en estas escuelas grandes tenemos la suerte de tener departamentos todavía... entonces a nosotros nos organiza mucho eso, porque tenemos jefe de departamento, en las reuniones nos ponemos de acuerdo, por lo general tenemos siempre un mismo criterio. (Escuela B. Profesora de Lengua y Literatura).

En las plenarias por lo general se hacen reuniones por departamentos y así se establecen los contenidos que van a ver. (Escuela A. Profesora de Biología).

La organización de la enseñanza por departamentos evidencia la matriz de la organización disciplinar del trabajo docente permitiendo identificar cuáles son las particularidades, potencialidades y dificultades de cada disciplina para diseñar, enseñar y evaluar los contenidos escolares. Es posible advertir que en esta organización departamental perdura una concepción disciplinar del conocimiento escolar donde los profesores trabajan bajo los parámetros que organizaron el currículum enciclopédico de la escuela moderna. Pareciera que el puesto laboral dado por el cargo de jefe de departamento se cristaliza en una organización curricular que no permite construir otras formas de trabajo que impulsen a los profesores generar proyectos didácticos que habiliten diálogos interdisciplinarios.

Respecto de la enseñanza, también se vislumbra el compromiso con la tarea y las innovaciones que se realizan, aunque se reconoce

que siempre hay un grupo de docentes que resiste a tales cambios y mejoras.

Sí hay docentes que verdaderamente están todo el tiempo tratando de adaptarse a las nuevas generaciones, a nuevas formas de enseñar, nuevas formas de evaluar... existe un compromiso por parte de los docentes (Escuela A. Preceptor).

La planificación va cambiando permanentemente en algunas, en otros no y en otros nunca. En otros parcialmente. (Escuela B. Vicedirector).

Realizo lecturas comprensivas porque permiten trabajar con el interés de ellos. Por ejemplo, el caso del ARA. San Juan. Averiguaron con la profesora de física el volumen, la profundidad, trabajan mucho con Matemática y Física. (Escuela B. Profesora de Inglés y Tecnología).

Frente a la rígida organización por departamentos, en los relatos citados aparece una preocupación común por la revisión de las propuestas de enseñanza y los intentos por generar otro tipo de propuestas. Algunos hacen hincapié en vincular los contenidos que enseñan con problemas sociales, pero aparece como nula la relación entre espacios curriculares y el diálogo interdisciplinar ya que cuando se mencionan distintas asignaturas, cada una queda encapsulada en lo que puede aportar individualmente. Además, la centralidad del profesor y sus decisiones en el desarrollo de la enseñanza también refleja ciertas diferencias donde se reconoce que no todos trabajan en la línea de las innovaciones, sino que algunos añoran un pasado que ya no existe.

Una práctica incipiente que se va institucionalizando en ambas escuelas se relaciona con la Educación Sexual Integral (ESI). La Ley 26.150/06 en Argentina habilita su enseñanza en todos los niveles del sistema educativo lo cual produce traducciones particulares en cada escuela. Así lo podemos observar en los siguientes fragmentos:

Este año empezamos a dar ESI desde primer año como proyecto institucional para que se vaya abordando en distintas áreas. También se hacen jornadas donde participan todos los estudiantes. (Escuela A. Profesora de Biología).

Las horas libres las ocupamos dando talleres de ESI, ya que nos vamos capacitando justamente para poder sostenerlos. (Escuela A. Preceptor).

ESI lo trabajamos con dos profes que tienen horas en disponibilidad. Una es psicóloga y otra de Filosofía, también trabajamos con una profesora de Ciencias Naturales que trabaja la parte más biologicista. (Escuela B. Vicedirector).

En la Escuela A la ESI se desarrolla a partir de tres líneas de acción: un proyecto específico para primer año incorporando contenidos en las distintas asignaturas, jornadas transversales donde participan todos los cursos, y a través de talleres que los preceptores dictan cuando hay horas libres debido a la ausencia de algún profesor. Por su parte, la escuela B, realiza otro tipo de tratamiento de la ESI, donde institucionalmente hay profesoras abocadas a tal tarea. En la traducción particular que cada institución realiza, la ESI aparece como un contenido transversal del diseño curricular vigente³ que es a su vez una traducción de meso nivel de los lineamientos curriculares nacionales. Además, esa traducción al interior de cada escuela no se agota en una sola propuesta, sino que son múltiples las vías que habilitan su tratamiento.

Por último, un rasgo recurrente en los relatos de distintos actores institucionales es reconocer a la escuela como un espacio de *escucha* que promueve la *construcción de la convivencia y el sentido de pertenencia*.

Esta escucha que hay dentro de la escuela y que ya saben cuál es el momento y con quien hablar, hace que los chicos puedan permanecer y tengan confianza dentro de la escuela. (Escuela A. Vicedirectora 1).

A los chicos se los escucha, principalmente. Se atiende a las problemáticas, se los toma en cuenta, si tienen un proyecto tratamos de ver de qué manera lo podemos concretar. (Escuela A. Preceptor).

3. Resolución Ministerial 2630/14.

Los chicos se adueñan de la escuela, tienen esta cuestión de querer estar y eso hace que tengamos mucha cantidad de alumnos. (Escuela B. Jefa de preceptores).

En primero y en segundo se refuerza el trabajo de convivencia, la importancia de estudiar, de pertenecer a un lugar, de no estar en la calle. (Escuela B. Vicedirector).

Este espacio de escucha habilita, abre y construye un vínculo de confianza que genera un lazo entre la escuela y los estudiantes, donde se sienten reconocidos y participan activamente de las decisiones y acciones que allí se llevan a cabo. Se trata no solo de darle lugar a la voz de los estudiantes sino de la posición política que asumen como sujetos sociales dentro de la escuela.

Adueñarse de la escuela, ser parte, convivir. Según los entrevistados la escuela trabaja sin descanso para que los estudiantes estén ahí, donde construyen vínculos con sus pares, con docentes, preceptores, tutores, y demás miembros de la comunidad educativa. Se hacen visibles, su voz se oye en las paredes, en cada pasillo del edificio escolar haciendo explícitos sus posicionamientos como sujetos políticos que enuncian sus ideas en la escuela, que tienen algo para decir y pueden hacerlo, porque es un espacio de escucha y de confianza, donde se construye ciudadanía de manera democrática.

Algunas reflexiones

Cada uno de los puntos que articulan las voces de distintos actores institucionales pertenecientes a las dos escuelas conforman la trama de una *conversación complicada* (Pinar, 2014) donde lo biográfico e institucional vinculan el presente, el pasado y el futuro. Cuando se refiere a que en cada escuela hay un ‘plus’ que va más allá de lo pedagógico, se observa que este significante connota diferentes sentidos y significados. Desde poner en valor los recursos y personal escolar, las relaciones interpersonales y afectivas que se construyen a partir del reconocimiento del otro, hasta la decisión institucional de abordar la inclusión socioeducativa con calidad. Reconocer la conversación complicada permite comprender las diferentes traducciones que cada escuela realiza, las cuales son interpretadas en el contexto de su producción.

Algo similar ocurre con los significados acerca del acompañamiento a las trayectorias escolares. Se advierte una raíz binaria que las organiza y conceptualiza mediante discursos institucionales que adjetivan como ‘alternativas’ a aquellas que son diseñadas para estudiantes que presentan alguna característica particular. Se señala que, aunque las trayectorias son abordadas desde tres sentidos diferentes, en todos subyace una constante que las concibe en términos binarios. Es posible reconocer aquí sedimentos de la colonialidad del poder (Mignolo, 2000) impuesto por el binarismo occidental frente al cual Segato (2018) invita a insurgirnos. Al mencionar las trayectorias como ‘alternativas’ hay una connotación hacia esos sujetos como un Otro colonial en términos de Siskind (2013). En esta tensión entre garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria ampliando su acceso a sectores históricamente excluidos y, brindarles una trayectoria ‘alternativa’ para que ese derecho sea posible, se juega el conflicto entre la ética de la dignidad igualitaria y la política de la diferencia (Bhabha, 2013).

También se observa la matriz eurocéntrica e iluminista que organiza al currículum escolar en la distribución disciplinar del trabajo de los profesores por departamentos. Si bien estas escuelas llevan adelante proyectos y acciones que apuntan a garantizar la obligatoriedad del nivel secundario, no se cuestionan la validez, potencialidad o límites de seguir entendiendo al conocimiento escolar asociado a esta concepción iluminista que otorga distintos rangos y jerarquías de unos saberes por sobre otros. Las lógicas binarias, coloniales y eurocéntricas continúan operando en las entrañas del funcionamiento institucional aun cuando se apuesta a dislocar su formato escolar moderno.

Paradójicamente, los dispositivos curriculares que se construyen también pueden ser entendidos como contornos sociales que, en el marco de la CEG (de Alba, 2007), permiten la reconstitución de los sujetos educativos fortaleciendo el vínculo educación-sociedad. Operan en el micro nivel como traducción de políticas supra, macro y meso que apuntan a la obligatoriedad de la educación secundaria como ese imperativo universal que dicta el pulso de las políticas curriculares para la educación secundaria en el siglo XXI. Se trata de dispositivos curriculares particulares y situados que, si bien contienen en sí mismos sus propias limitaciones y contradicciones, en ocasiones presentan rasgos e intentos de romper con lógicas eurocéntricas

para conectar con lo social (Casimiro Lopes, *et. al.* 2013). Desde este punto de vista cada dispositivo curricular como traducción micropolítica puede ser leído como un acontecimiento (Badiou, 2013) en tanto produce cambios cualitativos en la vida institucional y en la vida de los sujetos. Permiten que la escuela sea habitada por las heterogeneidades culturales y se constituya como un tercer espacio (Bhabha, 2013). Esto implica reconocer que la heterogeneidad no se reparte en el espacio, sino que se concentra en el devenir de cada diferencia. Así, los hilos que tejen cada uno de los dispositivos curriculares descriptos muestran el currículum vívido, *currere*, donde lo biográfico, lo institucional y lo político se tejen en una misma trama y apuestan a construir una escuela donde la obligatoriedad sea garantizada para cada estudiante que está allí, ejerciendo su derecho a la educación.

Las teorías poscríticas permiten construir una mirada compleja acerca de las políticas curriculares no exenta de tensiones, contradicciones y paradojas con las cuales y sobre las cuales trabajamos como educadores. No solo para garantizar el derecho a la educación sino para cuestionarnos desde qué posicionamientos queremos hacer posible tal garantía.

Referencias bibliográficas

BADIOU, A. (2013). *La filosofía y el acontecimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.

BHABHA, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.

——— (2013). *Nuevas minorías, nuevos derechos. Notas sobre cosmopolitismos vernáculos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BUENFIL BURGOS, R.N. (2007). La categoría intermedia. Ponencia para el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Noviembre 2007. Mérida, Yuc.

——— (2012). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación. En: JIMÉNEZ, M. A. (coord.). (2012). *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. México: Juan Pablos Editor.

——— (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*. Buenos Aires: CLACSO.

BUTLER, J.; LACLAU, E. y ZIZEK, S. (2017). *Contingencia, hegemonía universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Buenos Aires: FCE.

CASIMIRO LOPES, A. (2013). Teorias pos-críticas, política e currículo. En: *Dossiê temático. Configuracoes da investigacao educacional no Brasil. Educação, sociedade e culturas*. N°39, pp.7-23.

CASIMIRO LOPES, A.; VIRGILIO RODRIGUEZ DA CUNHA, E. y COSTA, H. (2013). Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Curriculum sem Fronteiras*, v.13, n. 3, p. 392-410, set./dez.

CHACRABARTY, D. (2007). Prólogo. La provincialización de Europa en la era de la globalización. En CHACRABARTY, D. *Al margen de Europa. Pensamiento poscolonial y diferencia histórica*. Barcelona: Tusquets Editores.

DE ALBA, A. (2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México, DF: ISSUE. Educación.

DÍAZ BARRIGA, Á. y GARCÍA GARDUÑO, M.J. (2014). *Desarrollo del curriculum en América Latina. Experiencia de diez países*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

DUSSEL, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva posestructuralista. En: *Cuadernos de pesquisa*. V. 34. N. 122. p. 305-335. maio/ago. 2004.

LACLAU, E. et. al. (2011). *Debates y combates*. Buenos Aires: FCE.

LYOTARD, J.F. (2016) [1984]. *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Buenos Aires: Red Editorial Iberoamericana.

MIGNOLO, W. (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En: LANDER, E. (comp.). (2000). *La colonialidad del saber. Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Argentina: CLACSO.

MONTES, N. y ZIEGLER, S. (2012). La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja. En: SOUTHWELL, M. (comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: FLACSO. Homo Sapiens Ediciones.

MONTSERRAT, R. V. (2003). Michel Foucault y el giro posestructuralista crítico feminista en la investigación educativa. En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. 15, n° 37, septiembre-diciembre, 2003, pp. 71-83 [Versión electrónica].

MORELLI, S. (2010). *El currículum universitario. Entre la política y la academia, las demandas y las reformas*. Rosario: Laborde Editor

——— (2017). Discurso e política como linguagem para o currículo: a contribuição de Chantal Mouffe para investigação da Educação Básica na Argentina. En: CASIMIRO LOPES, A. y OLIVEIRA, M. (org.). *Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas*. Curitiba: Editora CRV.

NAVARRETE CAZALES, Z. (2009). Eclecticismo teórico en las ciencias sociales. El caso del Análisis Político del Discurso. En: SORIANO PEÑA, R. y ÁVALOS LOZANO, M. D. (coords.) (2009). *Análisis político de discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social*. México: Juan Pablos Editor.

PINAR, W. (2004). *What is curriculum theory?* United States: Louisiana State University.

——— (2014). *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea.

SEGATO, R. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

——— (s/f). Anibal Quijano y la perspectiva de la colonialidad del poder. En: SEGATO, R. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros. pp. 35-68.

SISKIND, M. (2013). Introducción. Los intersticios de lo nuevo: para una ética de las dislocaciones globales. En: BHABHA, H. (2013). *Nuevas minorías, nuevos derechos. Notas sobre cosmopolitismos vernáculos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

TIRAMONTI, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada. En: TIRAMONTI, G. (dir.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: FLACSO Homo Sapiens Ediciones.

——— (2015). La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado. En: *Propuesta Educativa*. Número 44. Año 24. Nov. 2015. Vol 2, pp. 24-37.

VATTIMO, G. (1985). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Barcelona: Gedisa.

Capítulo 6

Filantropía, iglesia y las recientes políticas curriculares en Brasil

ELIZABETH MACEDO

Traducido por
MARÍA EMILIA VICO y JORGELINA ARRIOLA

Introducción

Desde mediados de los años ‘90, las políticas curriculares brasileñas se encuentran marcadas por intentos de creación de un currículum nacional, junto con la intensificación de los mecanismos de evaluación centrada en los alumnos. A pesar de las diferencias de los proyectos políticos a lo largo de este período, que se desdoblaron en políticas públicas también distintas, no hubo rupturas en el sistema de evaluación de amplio rango o en el intento de elaboración de un currículo nacional que, entre otros objetivos, lo subsidiase. En un largo proceso de elaboración, la definición de una base curricular de nivel nacional suscitó innúmeros debates, en una lucha política que buscó significar la educación y el derecho a la educación pública, como también el currículo. Con la participación de múltiples actores sociales –burocracias estatales, fundaciones, *edu-business*, movimientos sociales y académicos, *advocacy networks*, entre otros–, se cuestionaron, no solo el contenido, el nivel de detalle y el formato del currículo nacional, también su necesidad. En 2017, se aprobó un documento denominado Base Nacional Común Curricular (BNCC), obligatorio para los diferentes niveles de educación básica¹ en todo el territorio nacional. Organizado por competencias y habilidades definidas para las

1. N. de T.: Educación Básica en Brasil incluye la preescolar, enseñanza primaria y secundaria.

áreas de conocimiento y disciplinas por año de escolarización, la Base se presenta como una “guía curricular” muy detallada.

Sin embargo, como respuesta a los movimientos sociales y académicos, el MEC (Ministerio de Educación y Cultura) asumió que el proceso no terminaba con la aprobación de la Base. Más que aceptar que el currículo, para ser currículo, tiene que transcurrir en las escuelas, el Ministerio terminó explicitando que la Base no es el currículo: “La BNCC y los currículos tienen roles complementarios para garantizar los aprendizajes esenciales definidos para cada etapa de la Educación Básica” (Brasil, 2017:16). Así, aunque el documento se constituya como un currículo formal que pretende un amplio direccionamiento de la acción en las escuelas, el carácter instituyente de la “implementación” fue legitimado. Se establecieron plazos y se definió el financiamiento –del programa pro-BNCC– para que los estados y los municipios orienten sus currículos a partir de la Base.

Independientemente de ese reconocimiento, ya desde hace mucho tiempo, la bibliografía del campo curricular viene destacando que el “acuerdo” sobre un currículo formal no agota su significación. Como una pieza normativa, este documento será reiterado indefinidamente y de formas imprevisibles, restituyéndose en las escuelas, en los salones de clase, por parte de cada profesor y por cada alumno, así como en muchos otros espacios sociales. En el marco del propio Estado que lo emitió, la disputa política sigue sus efectos incontrolables. Sin embargo, el hecho de que sean incontrolables no impide que esos efectos puedan ser desbastadores para quienes tienen el compromiso de hacer “la vida de las minorías (...) más posibles y más soportables” (Butler, 2018:40).

Por lo tanto, asumiendo que la lucha política por la significación de la Base –y de la educación– no se agotó en 2017, el eje de este texto será el momento posterior a su aprobación por el Consejo Nacional de Educación o lo que, impropriamente, se viene denominando “implementación”. Es relevante destacar que, entre el momento de elaboración de la BNCC, su aprobación y el inicio de la (re) elaboración de los currículos en los estados el escenario político de Brasil se modificó drásticamente. El Partido de los Trabajadores (PT), después de cuatro victorias electorales, dejó el poder en 2016 debido al *impeachment* realizado a la presidenta reelecta Dilma Rousseff. En la elección siguiente, en 2018, el partido perdió frente a una coalición de derecha y con perfil fuertemente conservador, repercutiendo en un fenómeno político internacional de ascenso del neopopulismo (Brown, 2019).

En Brasil, el crecimiento de la ola conservadora es, posiblemente, uno de los hechos políticos más destacados desde la vuelta a la democracia del país, con un fuerte impacto en la definición del papel del Estado. Así, las políticas públicas y, particularmente, las educativas vienen sufriendo amplios redireccionamientos que afectan, entre otras acciones, la “implementación” de la BNCC.

Al centrarme en la “implementación” no pretendo profundizar lo que viene sucediendo en el nivel *estadual* y municipal o incluso en las escuelas, aspectos que aún precisan ser estudiados. Mi objetivo, en este texto, son las redes de gobernanza (Ball, 2012) que después de haber participado en la elaboración del documento, siguen luchando por significarlo en un nuevo escenario político. Asumo que estas redes ayudaron a producir un documento marcado por la racionalidad neoliberal, que, según el lenguaje de Brown (2015), “transmodifica cada dominio y comportamiento humano, así como a los humanos en sí, de acuerdo con una imagen específica de la economía” (Brown, 2015, n.p.). A lo largo del texto pretendo mostrar cómo las demandas neoliberales que estas redes defienden se están desplazando por la llegada al poder de la coalición conservadora que, de alguna forma, también formará parte de esas redes. O, dicho de otro modo: ¿qué conjunto de efectos estas redes accionan en la producción reiterada de su discurso neoliberal en el actual contexto? (Butler, 2018). Tomo la lucha por la significación de la noción de competencia en la BNCC en el interior del “Movimiento por la Base” para exemplificar las sobre determinaciones entre neoliberalismo y conservadurismo. De esta forma, espero por “medio del abordaje crítico [de la BNCC, como] norma de reconocimiento (...), comenzar a deconstruir los modos más perversos de una lógica que sostiene” (Butler, 2018:44) desigualdades indeseables. Este es mi deseo normativo y pragmático que, creo, precisa habitar la teoría.

La ola conservadora

En esta primera etapa, valiéndome de la herramienta teórico-metodológica posestructural y posfundacional, busco entender el surgimiento y la hegemonización de la ola conservadora en Brasil, representada por la ascensión del bolsonarismo, Argumento que, en la reciente política brasileña, se encuentra en curso una inflexión conservadora en el discurso neoliberal, que no se materializa solamente o principalmente en

el campo de la economía, sino también en las esferas de representación política y de la cultura, aunque esto suceda con los obvios despliegues para aquel campo. Utilizando, con un deseo deconstrutivo, elementos de la Teoría del Discurso (Laclau, 2011), asumo que la hegemonía del conservadurismo se está haciendo posible por la oposición constitutiva a un exterior que la estabiliza, sea cual fuere, una escalada de representación de las minorías en la esfera pública. Se trata de un fenómeno que no es ni reciente ni exclusivo de Brasil. Nos remite, posiblemente, al final de la II Guerra Mundial y a la Declaración de los Derechos Humanos (Grant y Gibson, 2013). Parece que, desde entonces, gracias a las luchas organizadas de las minorías, Occidente fue creando mecanismos para controlar a la barbarie. Si los años ‘80 y la caída del muro de Berlín agotaron los estados de bienestar y ampliaron las experiencias neoliberales, las demandas de reconocimiento nunca dejaron de existir y de ser incorporadas a la razón neoliberal. Aunque el mercado global concentró los ingresos de forma oligárquica –y haga que la vida de las minorías se vuelva invivible (Butler, 2018)–, en el ámbito de los organismos internacionales, se produjeron políticas inclusivas y de respeto de los derechos humanos.

En Brasil, los años ‘80 marcaron el lento fin del régimen dictatorial y, con la vuelta a la democracia, se recrudeció, lo que Burity y Giumbelli (2020) describen como la “ampliación de las formas de identificación y acción colectivas que llamamos minorías” (p.10). En las décadas siguientes, durante los gobiernos de la socialdemocracia y más intensamente del PT, esos procesos se intensificaron de forma más acentuada, generando demandas políticas variadas. Por un lado, crecían las aspiraciones de las minorías, diversas y algunas veces incluso antagónicas, por otro lado, surgía un sentimiento de resentimiento (Burity, 2020a), que se intensificaba en la medida en que la situación económica se deterioraba en el país y en el mundo. Adorno (2010) enumera las muchas resistencias que suscitaron los Programas Nacionales de Derechos Humanos, especialmente el tercero, con fecha de 2009. Para Weinstein (2019) fue exactamente la capacidad de los líderes políticos de captar esos resentimientos “en el lugar donde ellos están” (n.p.) lo que hizo que el conservadurismo neopopular llegase a florecer. Cuando elige las demandas de las minorías por representación en la esfera política como exterior que constituye la hegemonía bolsonarista, trabaja con la idea de que el resentimiento moviliza un amplio espectro de demandas distintas que engloba desde los cristianos neopentecostales

hasta los militares, pasando por una amplia gama de sectores económicos y financieros.

Una de las demandas más importantes en la articulación conservadora que eligió Bolsonaro es la representada por el segmento evangélico neopentecostal, con todo el pluralismo que esto comprende. Al referirme a esto no quiero decir que el voto de ese grupo haya sido definitorio en la elección de Bolsonaro (Burity, 2020b), pero sí afirmo que parte importante de la visibilidad de la coalición se garantizó por medio de esas demandas. Una rápida retrospección histórica muestra cómo la ampliación de los espacios de representación minoritaria fue importante en la emergencia de ese segmento en la política reciente de Brasil. Durante la década del '80, los grupos evangélicos neopentecostales fueron, junto con los movimientos negros y feministas, los colectivos políticos más fuertes que reivindicaron sus espacios en la esfera pública. Con el tiempo, quedaría clara la capacidad de esos actores sociales para “manejar las reglas del juego político dominante y construir múltiples espacios de visibilización, influencia y representación” (Burity, 2020b, p.3). Por un lado, aprovechando el ambiente favorable a las reivindicaciones minoritarias, desafiaron la hegemonía del catolicismo. Por otro lado, se posicionaron contra las demandas de diferentes minorías, muchas veces articuladas al catolicismo que combatían (Burity e Giumbelli, 2020).

Tal vez sea adecuado decir que la estrategia de representación de los evangélicos neopentecostales se concentró en el ámbito político parlamentario. En la evaluación de Burity (2020b), hasta el período 2010/2015, tal estrategia estuvo marcada por “un enorme pragmatismo orientado especialmente hacia la construcción de su visibilidad en términos de la conquista de espacios, no de afirmación de un programa o agenda consistentes” (p.5). De a poco, ellos se fueron “constituyendo en (...) una élite parlamentaria y pastoral cortejada por su fuerza de movilización electoral” (p.5). Solo a partir de 2010, y más fuertemente desde las elecciones de 2014 en adelante, es que toma forma una agenda conservadora más estructurada.

Esa agenda se constituye en contraposición directa a las demandas de grupos minoritarios, especialmente de los movimientos negros, feministas y LGBTQI+, lo que también marcó la ruptura del bloque evangélico con el PT. Amplificando pautas morales hasta cierto punto periféricas en los gobiernos petistas, los políticos y los líderes evangélicos ganaron una enorme visibilidad en el debate político.

En ese sentido, el III Plan Nacional de Derechos Humanos (PNDH-3), sancionado en 2010 por el presidente Lula, fue uno de los marcos de “la inconformidad evangélica con aspectos de la política de derechos humanos del gobierno petista” (Burity, 2020b:6). Aunque este documento no sea muy distinto a los anteriores, traía de forma más explícita, temas polémicos para la agenda pentecostal, como “la despenalización del aborto, la unión civil entre personas del mismo sexo, el derecho de adopción de matrimonios homoafectivos, la prohibición de exhibir símbolos religiosos en establecimientos públicos Federales...” (Adorno, 2010:14). El ejemplo más emblemático de esa disconformidad involucra a la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad e Inclusión (SECADI), del Ministerio de Educación, y tuvo como uno de sus protagonistas al entonces diputado Bolsonaro. En 2004, la Secretaría lanzó el programa “Escuela sin Homofobia”, que elaboró material destinado a profesores, con el objetivo de luchar contra los prejuicios existentes contra la población LGBTQI+. El bloque evangélico en el Congreso, como también los líderes neopentecostales, no solo se posicionaron con vehemencia en contra de ese material, sino que también lo transformaron en el símbolo de la lucha “cristiana” contra la izquierda. Así, las reivindicaciones morales que siempre formaron parte del discurso religioso fueron tomando la forma de un proyecto político y transformando los liderazgos neopentecostales en uno de los principales actores del conservadurismo brasileño. En las elecciones presidenciales que terminaron por elegir a Bolsonaro, el kit gay, como fue apodado el material producido por la SECADI y que incluiría una “mamadera de pene” distribuida en las escuelas, fue una de las noticias falsas más propagadas en las redes de propaganda del candidato vencedor.

Burity (2020a) va a sugerir que el estímulo de las “disputas entre los conservadores religiosos y los movimientos sociales identitarios” (p. 91) produjo “la ‘teapartidización’ de la política neopentecostal brasileña” (Burity, 2020b:6). El autor destaca que, “así como en los Estados Unidos, hay una visible articulación de pautas morales y antiminoritarias con opciones económicas y sociales fuertemente enmarcadas por el neoliberalismo” (p. 6-7). Sin embargo, es importante destacar, antes de explorar tal articulación, otro conjunto de demandas relevantes en el caso brasileño, como ser el de grupos militares de alto rango, la mayoría de ellos formados en el Ejército Brasileño durante el período dictatorial. Si es cada vez más evidente que este apoyo tenía como objetivo mantener privilegios, entre otros, pecuniarios; también es

evidente el desagrado de sectores militares con la política de derechos humanos del PT, lo que se constituye como un ingrediente fundamental para la articulación conservadora. Al comparar el PNDH-3 con los dos anteriores, producidos durante el gobierno de la socialdemocracia, Adorno (2010) destaca que hay más continuidades que rupturas entre ellos. Para el autor el “PNDH-3 tuvo la intención de profundizar el conjunto de derechos” (p.13), y debido a eso enfrentó una profunda resistencia. Uno de los motivos de esa resistencia estaría directamente relacionada, según Adorno (2010), con la “introducción del tema de la memoria y la verdad. Entre otras cuestiones sensibles a la polarización político-ideológica, la investigación por la responsabilidad por las graves violaciones de los derechos humanos durante la dictadura militar continúa siendo un divisor de aguas” (p.18). Aunque la cuestión estuviese presente en las dos versiones anteriores, en el PNDH-3 se estableció la necesidad de crear una Comisión Nacional de la Verdad, que sería establecida en el 2011. La primera recomendación del Informe de la Comisión solicita “el reconocimiento, por parte de las Fuerzas Armadas, de su responsabilidad institucional por la existencia de graves violaciones a los derechos humanos durante la dictadura militar (1964 a 1985)²”. Por más que existan críticas al propósito de la actuación de esa comisión y a los límites de lo que fue verificado (Pereira, 2016), su instauración fortaleció las demandas conservadoras de los sectores militares. En ese sentido, en el voto a favor del *impeachment* de la presidenta del por entonces diputado Bolsonaro la dedicatoria fue para el coronel Ustra, militar condenado por tortura por la justicia brasileña en 2008. Este fue un hecho icónico.

Las pautas morales y contra los derechos humanos y las minorías ganaron peso cuando se articularon con demandas económicas típicamente neoliberales, defendidas con base, por ejemplo, en las teorías de Milton Friedman y Friedrich Hayek. En su obra más reciente, Brown (2019), al buscar entender la articulación entre neoliberalismo y conservadurismo, va a afirmar que “el neoliberalismo hayekiano es un proyecto político-moral que busca proteger las jerarquías tradicionales negando la propia idea de lo social y restringiendo radicalmente el alcance del poder político democrático en los Estados-nación” (p.23). No solo en el mercado el Estado no debía inmiscuirse, también en la moral, expandiendo lo “que Hayek llama *esfera personal protegida*”

2. <http://memoriasdaditadura.org.br/comissao-nacional-da-verdade-2/>

(p.23). En este sentido, el “resentimiento rencoroso” (p.27) que se ve resurgir en diferentes países, incluso en Brasil, estaría poniendo de relieve la arquitectura de la razón que vincula la moralidad tradicional al neoliberalismo” (p.22). Para Brown (2015), “la constelación de principios, políticas, prácticas y formas de gobernar la razón que puede ser reunida bajo el signo del neoliberalismo constituyó de modo importante el presente catastrófico” (p.19). Aunque la economización neoliberal haya creado las condiciones, desde la visión de la autora, para el crecimiento del resentimiento conservador, ese no es su único efecto. En realidad, Brown (2019) llega a denominarlo una “creación frankensteiniana” (p.19) del neoliberalismo, reconociendo la posibilidad de interacciones más “progresistas”, con las cuales nos estábamos acostumbrando antes de la eclosión de la ola conservadora.

Sin embargo, esa eclosión puede ser tomada como una respuesta global producida a lo largo de las últimas décadas. Tal vez, valga la pena, como destaca Burity (2020b), mirar con un poco más de atención las semejanzas entre lo que viene sucediendo en la política brasileña y la experiencia norteamericana que dio origen al Tea Party como una potencia electoral y política. Aunque haya sucedido en los años ‘70, los gémenes organizados datan de los movimientos libertarios de la década de 1930. Como viene sucediendo más recientemente en Brasil, las fuerzas conservadoras del Tea Party también se articulan en torno al significante “libertad” –económica e individual–, teniendo como exterior constitutivo los derechos humanos, estando allí incluidas las cuestiones ambientales y de las minorías. Acompañando la red estructurada por los hermanos Koch, millonarios del rubro del petróleo en los Estados Unidos, Mayer (2016) reveló el proyecto de poder de la derecha americana y las formas como viene siendo puesto en práctica a lo largo de los últimos 50 años, como una cruzada moral por menos regulación y de impuestos. Llama la atención, en ese proyecto, la creación de poderosas fundaciones –en función especialmente de los altos impuestos a las herencias en el país– para invertir pesadamente en campañas que buscan el control de los poderes locales, en los ámbitos del ejecutivo, del legislativo e incluso más fuertemente del poder judicial. Paralelamente, la red viene financiando campañas para alcanzar a la opinión pública, con convenios con las iglesias, pero también actuando con comunidades científicas. Tales campañas producen, por un lado, un discurso anti globalista que denuncia las demandas de los derechos humanos y de las minorías como responsables por las penurias

económicas y por la destrucción de los valores universales. Por otro lado, disputan en el interior de las universidades, financiando departamentos en instituciones de renombre, a investigadores individuales y a grupos de investigadores, así como a periódicos científicos para vehicular conocimiento que es favorable a los intereses de la red. Mayer (2016) documenta, ampliamente, cómo carreras académicas de investigadores que eran contrarios a las ideas de estas fundaciones fueron destruidas por campañas difamatorias en el intento de ampliación de la gobernanza en la esfera académica e intelectual. Acciones similares pueden ser vistas por todo Brasil, incluso de forma mucho menos organizada, especialmente en lo que refiere a la propagación de un discurso anti globalista, ideológico, asociado a la descalificación y la asfixia financiera de las instituciones educativas, académicas y de investigación.

Sin embargo, las evidencias existentes de las articulaciones entre las redes conservadoras norteamericanas y lo que viene sucediendo en Brasil son mucho más objetivas, con interrelaciones entre redes brasileñas y lo que Mayer (2016) denomina Kochtopus (el pulpo Koch). En el ámbito de la educación llaman la atención el “Todos por la educación”, así como el Movimiento Brasil Libre, cuyos vínculos con acciones de la Escuela sin Partido están ampliamente documentadas (Macedo, 2017, 2018). Ambos movimientos están asociados a la Red Libertad, y también a la Red Atlas Brasil, que se presenta como “la red nacional de organizaciones liberales y libertarias que influye en políticas públicas, por medio de proyectos propios o de sus miembros³”. La Red Atlas Brasil cuenta con 15 núcleos⁴, algunos con alcance nacional, otros *estaduales*, y forma parte de la Red Atlas, entidad organizada “en 90 países con ideas y recursos necesarios para el avance de la causa de la libertad”⁵ y financiada por fundaciones vinculadas a la familia Koch. En Brasil, como en los Estados Unidos, la propuesta de la red es eliminar al Estado como instancia de regulación, sea económica o de mediación de conflictos políticos producidos por la presencia de las minorías en la esfera pública.

3. Disponible en: <<https://redeliberdade.org/#/sobre>>. Consultado el: 18 de agosto de 2018.

4. Instituto Ludwig Von Mises Brasil; Instituto Millenium; Instituto Libertad; Instituto Liberal de San Pablo y Río de Janeiro; estudiantes para la libertad (*Students for Liberty*) San Pablo; Centro Mackensie de Libertad Económica; Libres; Líderes del Mañana; Instituto de Formación de Líderes de San Pablo, Belo Horizonte y Santa Catarina; Instituto de Estudios Empresariales; Instituto Atlantos.

5. Disponible en: <<https://www.atlasnetwork.org/>>. Consultado el: 15 de agosto de 2018.

Una característica distintiva de la red conservadora brasileña, en comparación con la norteamericana es que ha incluido iteraciones neoliberales con agendas más “progresistas” (Brown, 2019) o comprometidas con un discurso más inclusivo. En los Estados Unidos, hay una oposición política clara entre, por ejemplo, Kochtopus y la Fundación Gates, Warren Buffett o George Soros, de manera tal que estos últimos no apoyan la teapartización de la política. En el caso brasileño, las redes que articulan a diferentes grupos empresariales y financieros del país son bastante más permeables, sin que se perciba tan claramente una división ideológica, tal vez por el menor porte y por la sectorización menos acentuada de la economía. El hecho es que la ola conservadora que llevó a Bolsonaro al poder contó con la amplia adhesión de los sectores productivos, dejando incluso más visibles las sobredeterminaciones entre el discurso neoliberal y las demandas conservadoras.

Aunque sea de forma provisional, no quiero dejar de mencionar la posibilidad de que esa menor división ideológica de las fuerzas económicas en Brasil en comparación con los Estados Unidos esté relacionada con la fuerza de los populismos de izquierda⁶ en América Latina que terminan funcionando como un exterior constitutivo de la amplia alianza neoliberal. A pesar de que no tenga consenso la posibilidad de tratar a Lula como un líder populista –se deba a la fuerza de los movimientos sociales en sus relaciones con el PT o por la opción de su gobierno por un neoliberalismo de tercera vía–, asumo que existe esa reivindicación y que es ella la que defiende discursivamente su figura pública. Él se presenta, con increíble éxito y legitimado por su biografía, como una figura capaz de articular las demandas populares no satisfechas por una esfera política oligárquica de la cual siempre fueron excluidas. Aunque los gobiernos del PT no se hayan presentado claramente en contra del neoliberalismo, como es típico del populismo, las demandas de los sectores productivos y financieros por una opción más radicalmente desregulada y una menor acción del Estado nunca cesaron a lo largo de los gobiernos del partido, y se intensificaron en el período de Rousseff. Si tal hipótesis es razonable, la adhesión al discurso moralmente conservador, que ya se mostró competente en

6. Tomo populismo de la acepción de Laclau (2008), es decir, no como una forma de gobierno, sino como “una estrategia discursiva de construcción política” (Mouffe, 2018, s.p.).

la lucha por “articular el sentido de pueblo” (Buriti, 2016:117), trajo una posibilidad real de éxito electoral para propuestas más claramente economizantes.

Efectos de la ola conservadora sobre la BNCC

Desde el crecimiento de la ola conservadora, las políticas educativas emanadas del Estado-nación en Brasil parecen erráticas. El Ministerio de Educación propuso acciones tópicas, en algunos casos poco detalladas y sin la posibilidad de que sean implementadas, en otros casos respondiendo a demandas específicas de sus grupos de apoyo. Incluso siendo de esta forma, una parte de estas acciones se ha configurado como un intento de resignificar algunos pilares de las políticas educativas brasileñas desde la vuelta a la democracia. Más allá de la inacción en temas cruciales, los ataques a acciones que hicieron posible la construcción de una escuela pública, laica y plural han sido constantes, haciendo que el MEC sea uno de los centros del discurso anti globalista, apoyado por el bolsonarismo. Una lista que no es exhaustiva de las principales medidas del gobierno en el área de educación nos permite tener una dimensión de cómo la agenda conservadora se va imponiendo: la creación de 54 escuelas cívico-militares por año; el cambio de las acciones de alfabetización, a favor de un modelo “con base en evidencias científicas”⁷; el intento de aprobación del homeschooling; el refuerzo de movimientos contra docentes acusándolos de adoctrinamiento ideológico; el fin de las políticas de inclusión de alumnos especiales en las escuelas públicas, entre otros. En la reciente discusión sobre el Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica (FUNDEB)⁸, el MEC, inicialmente, se abstuvo sobre la propuesta de una alternativa para el financiamiento de la educación. Finalmente, el

7. <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Consultado el: 18 de agosto de 2018.

8. Desde el inicio del gobierno de Bolsonaro, estaba en agenda la necesidad de una Enmienda Constitucional que garantizase el financiamiento de la educación básica por parte del gobierno federal. En 2007, se creó el FUNDEB que, complementando los fondos públicos que los estados y municipios invierten en educación, pasó a ser responsable del 63% de toda la inversión realizada en educación básica en Brasil. Por el hecho de ser temporal, este Fondo dejaría de existir al final de 2020, exigiendo una acción legislativa que garantice que se mantenga/mejore. Con la inacción inicial del Poder Ejecutivo en relación con este tema, el fondo solo fue aprobado luego de la inmensa movilización social ante el Congreso de la Nación.

proyecto proveniente de las cámaras legislativas, con la presión y el apoyo de los movimientos sociales, fue rechazado por el Poder Ejecutivo que, después de su aprobación, intentó desviar los fondos públicos para políticas sociales de redistribución de ingresos. Permanece en discusión, con el apoyo del gobierno, la propuesta de utilizar parte de esos fondos públicos para financiar a alumnos de escuelas vinculadas a instituciones religiosas.

En lo que atañe a la BNCC, que es mi punto central en este texto, la estrategia de inacción se repite. El portal del MEC es el ejemplo icónico de que la “implementación” de la Base no es central en las políticas federales: no hay un link específico o una referencia explícita a la Base y las noticias más recientes sobre el tema datan de 2018. Lo mismo sucede en el documento “Compromiso Nacional por la Educación Básica”, subscrito en 2019 por el MEC, CONSED y UNDIME⁹, “con el objetivo de que Brasil sea una referencia en la educación básica en América Latina de aquí a 2030¹⁰”. La única referencia a la Base en este Compromiso se refiere al Pro-BNCC, creado en 2018, pero descontinuado hasta abril de 2019. El mantenimiento y la financiación del Programa exigió, para la época, la movilización de CONSED y UNDIME, así como de las fundaciones y movimientos de la sociedad civil a favor de la Base, participantes de la elaboración del documento aprobado.

La poca atención dada a la BNCC por parte del Gobierno Federal refleja las demandas de la ola conservadora que ya venían explicitándose desde la aprobación del documento, incluso durante el gobierno de Temer. En aquella ocasión, apoyados por demandas religiosas –evangélicas y católicas, aunque aquellas con más visibilidad¹¹–, la ola conservadora fue frontalmente contraria al documento. Con el argumento de la libertad de la familia para definir la educación de sus niños y adolescentes, lograron eliminar algunos de los temas de la versión aprobada en la BNCC. Especialmente las discusiones sobre género y

9. El CONSED reúne a los Secretario *Estaduales* de Educación y la UNDIME a sus correlatos en el nivel municipal.

10. <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/77991-mec-firma-compromisso-para-tornar-brasil-referencia-na-america-latina-ate-2030>. Consultado el: 18 de agosto de 2018.

11. Así, no quiero decir que la actuación y fuerza de la Iglesia Católica haya sido menos determinante, solo que tal actuación se hizo de forma menos pública, por ejemplo, en los grandes medios de comunicación.

sexualidad, también de cultura y religión de las poblaciones afrobrasileñas quedaron fuera de la Base. Por un lado, se reducía a los pocos espacios conquistados por las minorías en términos de representación, por otro, “[se hacía alusión] a la familia tradicional (...) para reemplazar múltiples aspectos del Estado social” (Brown, 2019:22), colaborando en la reproducción de racismos, sexismos y posturas homofóbicas que el Estado intentaba reducir.

En la fase de “implementación” de la Base, la salida de escena del MEC está trayendo dificultades para su gestión. Finalmente, a pesar de que es competencia de municipios y estados administrar la educación básica, estos entes continúan siendo federativos, por un mecanismo tributario disfuncional (Oliveira y Santana, 2010), dependientes del financiamiento de la Unión para la mayor parte de las acciones. La ausencia de políticas más consistentes del gobierno central amplió la actuación de nuevas redes de gobernanza globales (Ball, 2012), compuestas por diferentes entes privados, que comienzan a actuar vinculados con las burocracias locales organizadas en torno del CONSED y de la UNDIME. A lo largo de todo el proceso de elaboración de la Base, las demandas neoliberales ya eran apoyadas por estas redes, especialmente por instituciones filantrópicas¹² –corporativas y familiares– vinculadas al capital productivo y financiero, nucleadas o no, en torno a organizaciones sociales. En el caso de la Base, el “Movimiento por la Base”, definido como “un grupo no gubernamental de profesionales de la educación y que desde 2013 se desempeña para facilitar la construcción de una Base de calidad”¹³, asume centralidad¹⁴. En su composición, tal Movimiento cuenta con “personas e instituciones que se desempeñan en el área de educación”, siendo estas “personas” gestores públicos y líderes de las “fundaciones” y “entidades del tercer sector”. En términos de apoyos institucionales, se fundamenta en grandes fundaciones privadas que se desempeñan en la educación y otras organizaciones, así como en las burocracias estatales, representadas por la UNDIME y por el CONSED. Es interesante destacar que, entre esos apoyos, surgen fundaciones con perfil más “progresista”, así como “Todos por la Educación”, vinculado directamente a las Redes

12. En realidad, se trata de fundaciones mantenidas a costa de la exención tributaria.

13. <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Consultado el 01 de mayo de 2019.

14. En las páginas web de UNDIME y CONSED, la información oficial sobre la “implementación” de la Base remite directamente a la página del Movimiento.

Atlas Brasil y Libertad (Ball, 2012). En este momento, la acción del Movimiento se describe teniendo como objetivo “hacer que la Base se vuelva realidad en los salones de clase¹⁵”.

Además de la acción directa con las redes de enseñanza, las fundaciones privadas han buscado ampliar su capilaridad, hablando directamente con los docentes (y también con los responsables y los propios estudiantes). Así, son socios de las redes de enseñanza y, al mismo tiempo, producen una administración desplazada del proceso debido a que se desempeñan con los docentes sin la mediación de las secretarías de educación. Para tal fin se valen de estrategias diferenciadas que incluyen portales de internet, publicaciones para profesores, sugerencias de planificación, materiales didácticos, canales de YouTube y un competente sistema de comunicación por e-mail y chat. Cuando las personas se registran en esas páginas de internet, los profesores comienzan a recibir e-mails nominalmente direccionaldos y firmados por una “consultora”. Muchas de las estrategias en curso que utilizan incluyen el protagonismo de los docentes a quienes invitan a compartir sus ideas, planificaciones y materiales. En este sentido, las fundaciones construyen un discurso de colaboración con los docentes, valorándolos, aunque, paradójicamente, la justificación de toda la intervención sobre el currículum que las fundaciones proponen esté centrado en la inadecuada calificación de esos profesores.

Es preciso asumir que se sabe poco sobre el impacto directo de las acciones de las fundaciones sobre las redes de enseñanza debido a que pocos datos están disponibles (Avelar, 2020). Y, obviamente, se sabe incluso menos sobre la penetración de las ideas que las fundaciones inculcan a los profesores, porque los datos de acceso son mantenidos en secreto por parte de los encargados de las páginas web y otras tecnologías. Si este impacto existe, lo que es muy razonable, considerando la fuerza financiera y simbólica de las fundaciones, los materiales que producen están ayudando a establecer sentidos para la educación y el currículo. Desde esta perspectiva es que consideré relevante estudiarlos como un texto más de los normativos sobre educación pública brasileña, sin presuponer que disputan un espacio con la legislación, aun cuando eso también suceda. Sin embargo, como la amplia mayoría sigue el formato de textos académicos, me preocupo especialmente por los desplazamientos que estos textos van a producir en la formación de

15. <http://movimentopelabase.org.br/implementacao/>. Consultado el 01 de mayo de 2019.

los profesores, así como en la teorización pedagógica prevaleciente en nuestras escuelas.

Me gustaría ejemplificar mis preocupaciones con la noción de competencia, según la cual fue estructurada la BNCC aprobada por el CNE. La simple incorporación de esa noción como articuladora del documento tiene una fuerza simbólica que no puede ser ignorada. Representa un marco en la gobernanza de la OCDE sobre las políticas educativas nacionales, iniciada en los años '90 (Sellar & Lingard, 2013; Addey, 2017). Históricamente, la entrada de la OCDE en los campos de la educación y de la salud públicas produjo un desplazamiento economizante y monetarista de esas políticas (Sellar & Lingard, 2013). Más recientemente, Ball (Avelar, 2016) argumentó que la gobernanza de la OCDE en la propagación de tales políticas viene siendo complementada por la acción de las nuevas redes globales que ya abordamos. En este sentido, más que el simple uso de un término técnico o una opción pedagógica, la movilización de la idea de competencia representa la aceptación de que la educación es “una estrategia clave para la productividad económica, el bienestar individual y social y la inclusión socioeconómica” (Takayama, 2013:60). En palabras de Foucault (2010), “el principio de descifrar vinculado al liberalismo y a su programación para la racionalización de una sociedad y de una economía” (p. 286). Así, me parece razonable argumentar que la simple opción por el concepto de competencia, en la versión aprobada del documento, indicaría un avance de la normativa neoliberal sobre la educación pública en su intento de economizar todas las esferas de la vida (Brown, 2015).

Es importante destacar que la opción de orientar el documento hacia la noción de competencia surgió en la última versión, aunque la racionalidad neoliberal economizante estuvo presente en todo el proceso. Vengo argumentando (Macedo, 2017, 2018, 2019) que, en la elaboración de la BNCC, demandas críticas por justicia social –lideradas, inclusive durante los gobiernos del PT, por movimientos sociales y académicos¹⁶ –y demandas por accountability lucharon por tener hegemonía. Mientras las primeras defendían la organización del currículo

16. En el ámbito académico, hubo una profunda división entre los defensores de una base nacional que definiese los contenidos mínimos y derechos educativos mínimos para todos, e investigadores, la mayoría del área del currículum, que se opusieron a cualquier tipo de documento Base.

alrededor de aprendizajes que fuesen garantizados para todos, las últimas se referían a expectativas de aprendizaje, explicitando los vínculos entre currículo y evaluación nacionales. En las primeras versiones del documento, el juego político dio origen a 10 derechos de aprendizaje que se desdoblaron, en los campos disciplinarios, en habilidades, en su amplia mayoría, definidas de forma instrumental. El término competencia solamente aparecería en la última versión, reescrita por el MEC después del *impeachment*, con el argumento de que las competencias generales “consolidan, en el ámbito pedagógico, los derechos de aprendizaje y desarrollo”¹⁷ (p. 8). Aunque los términos competencia y derechos apunten a creencias pedagógicas distintas, la redacción de esas competencias guardó relación con los derechos definidos en las versiones anteriores.

En la actual fase de “implementación” de la Base, también la lucha por la significación de la noción de competencia –y de las competencias específicas– sigue adelante con la participación activa de las redes de gobernanza privadas conjuntamente con el CONSED y la UNDIME. Especialmente en las fundaciones articuladas alrededor del “Movimiento por la Base”, existe circularidad de los materiales producidos y cierta sectorización de los temas a que cada una se dedica. La Plataforma Porvenir (*Porvir*, en portugués), hasta 2019 financiada por el Instituto Inspirare y actualmente una “organización autónoma y sin fines de lucro”¹⁸, ha sido una de las responsables por el contenido sobre competencias. Está constituido por una serie de textos escritos, infográficos, y por videos que discuten la noción y las competencias generales. Aquí trabajo a partir del infográfico que presenta las 10 competencias generales y que busca en la definición de la organización “facilitar la comprensión de esas competencias, elaborado a partir de la lectura crítica [de la BNCC] realizada por Anna Penido, directora del Inspirare”¹⁹. En el Cuadro 1, presento, en la primera columna, las formulaciones de las competencias generales de la BNCC, en las tres siguientes, la relectura de Porvenir. En itálico, destaco las omisiones en la nueva redacción dada por la organización a las competencias de la BNCC.

17. La expresión derechos de aprendizaje y desarrollo consta en el Plan Nacional de Educación aprobado anteriormente. Como ese Plan justificaba la elaboración y aprobación de la BNCC, mantener el vínculo con aquel era importante.

18. <https://porvir.org/sobre-nos/#o-que-e>. Consultado el: 18 de agosto de 2018.

19. <https://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/>. Consultado el: 18 de agosto de 2018.

CUADRO 1. Comparación entre la redacción de las competencias en la BNCC y la formulación del infográfico de Porvenir

BNCC	PORVENIR		
Competencias Generales	Título:	Descripción:	Para
Valorar y utilizar los conocimientos <i>históricamente construidos</i> sobre el mundo físico, social, cultural y digital para entender y explicar la realidad, continuar aprendiendo y colaborar para la construcción de una sociedad <i>justa, democrática e inclusiva</i> .	Conocimiento	Valorar y utilizar los conocimientos sobre el mundo físico, social, cultural y digital.	Entender y explicar la realidad, continuar aprendiendo y colaborar con la sociedad.
Ejercitarse la curiosidad intelectual y recurrir al abordaje propio de las ciencias, <i>incluyendo la investigación, la reflexión, el análisis crítico, la imaginación y la creatividad</i> , para investigar causas, elaborar y testear hipótesis, formular y resolver problemas y crear soluciones (incluso tecnológicas) con base en los conocimientos de las diferentes áreas.	Pensamiento científico, crítico y creativo	Ejercitarse la curiosidad intelectual y utilizar las ciencias con criti-cidad y creatividad.	Investigar las causas, elaborar y testear hipótesis, formular y resolver problemas y crear soluciones.
Valorar y disfrutar de las diversas manifestaciones artísticas y culturales, <i>de las locales a las mundiales</i> , y también participar de prácticas diversificadas de la producción artístico-cultural.	Repertorio cultural	Valorar las diversas manifestaciones artísticas y culturales.	Disfrutar y participar de las prácticas diversificadas de la producción artístico-cultural.
Utilizar los diversos lenguajes –verbal (oral o visual-motor, como Libras, y escrito), corporales, visual, sonoro y digital–, así como conocimientos de los lenguajes artísticos, matemático y científico, para poder expresarse y compartir información,	Comunicación	Utilizar los diferentes lenguajes.	Expresarse y compartir información, experiencias, ideas y sentimientos y producir sentidos que lleven al mutuo entendimiento.

<p>experiencias, ideas y sentimientos en <i>diferentes contextos</i> y producir sentidos que produzcan un mutuo entendimiento.</p>			
<p>Comprender, utilizar y crear tecnologías digitales de la información y comunicación de forma crítica, significativa, reflexiva y ética en <i>las diversas prácticas sociales (incluyendo las escolares)</i> para comunicarse, acceder y <i>diseminar</i> información, producir conocimiento, resolver problemas y ejercer protagonismo y autoría en la vida personal y colectiva.</p>	<p>Cultura digital</p>	<p>Comprender, utilizar y crear tecnologías digitales de forma crítica, significativa, reflexiva y ética.</p>	<p>Comunicarse, acceder y producir información y conocimientos, resolver problemas y ejercer protagonismo y autoría.</p>
<p>Valorar la diversidad de saberes y vivencias culturales y apropiarse de conocimientos y experiencias que le posibiliten entender las relaciones propias del mundo del trabajo y hacer elecciones alineadas con el ejercicio de la ciudadanía y su proyecto de vida, con libertad, autonomía, conciencia crítica y responsabilidad.</p>	<p>Trabajo y proyecto de vida</p>	<p>Valorar y apropiarse de conocimientos y experiencias.</p>	<p>Entender el mundo del trabajo y realizar elecciones alineadas con la ciudadanía y su proyecto de vida, con libertad, autonomía, criticidad y responsabilidad.</p>
<p>Argumentar basado en hechos, datos e información confiable, para formular, negociar y defender ideas, puntos de vista y decisiones comunes que respeten y promuevan los derechos humanos, la conciencia socio-ambiental y el consumo responsable en el ámbito local, regional y global, con posicionamiento ético en relación al cuidado de sí mismo, de los otros y del planeta.</p>	<p>Argumentación</p>	<p>Argumentar con base en hechos, datos e información confiable.</p>	<p>Formular, negociar y defender ideas, puntos de vista y decisiones comunes, con base en derechos humanos, conciencia socio ambiental y el consumo responsable y ético.</p>

Conocerse, apreciarse y cuidar su salud física y emocional, comprendiéndose en la diversidad humana y reconociendo sus emociones y las de los demás, con autocritica y capacidad para lidiar con ellas.	Autoconocimiento y autocuidado	Conocerse, comprenderse en la diversidad humana y apreciarse.	Cuidar su salud física y emocional, reconociendo sus emociones y las de los demás, con autocritica y capacidad para lidiar con ellas.
Ejercitarse la empatía, el diálogo, la resolución de conflictos y la cooperación, haciéndose respetar y promoviendo el respeto por el otro y los derechos humanos, acogiendo y valorando la diversidad de <i>individuos y de grupos sociales, sus saberes, identidades, culturas y potencialidades</i> , sin prejuicios de ninguna naturaleza.	Empatía y cooperación	Ejercitarse la empatía, el diálogo, la resolución de conflictos y la cooperación.	Hacerse respetar y promover el respeto del otro y los derechos humanos, acogiendo y valorando la diversidad, sin prejuicios de ninguna naturaleza.
Actuar personal y colectivamente con autonomía, responsabilidad, flexibilidad, resiliencia y determinación, tomando decisiones con base en principios éticos, inclusivos, sustentables y solidarios.	Responsabilidad y ciudadanía	Actuar personal y colectivamente con autonomía, responsabilidad, flexibilidad, resiliencia y determinación.	Tomar decisiones con base en principios éticos, democráticos, inclusivos, sustentables y solidarios.

En el infográfico de Porvenir, “cada competencia general ganó un título que sintetiza su esencia [cuadro 1, columna 2], una descripción de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que busca desarrollar [cuadro 1, columna 3] y la indicación de lo que se espera que los estudiantes realicen con las competencias desarrolladas [cuadro 1, columna 4]²⁰”. Esta última columna comienza, en el infográfico, con la preposición “para”. Esa estrategia de división de las competencias generales en tres aspectos realza el pragmatismo inmediato del sentido que se le quiere atribuir a la competencia. En realidad, solo la descripción comportamental de la columna 3 –la primera parte del texto de la BNCC– se denomina competencia en la relectura de Porvenir. El infográfico opta, de esta forma, por una visión comportamental de

20. <https://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/>. Consultado el: 18 de agosto de 2018.

competencia²¹, en que ser competente sería independiente del contexto de uso de la competencia (columna 4 - “para”). Al exteriorizar el valor de conocimiento, un valor genérico del intercambio por algo en el mercado simbólico (Lyotard, 1998), ese infográfico “facilita” una determinada comprensión de competencia, conocimiento y educación.

La selectividad de las pocas modificaciones que Porvenir hace en la redacción de las competencias ayuda a elucidar un poco más los sentidos que se desea proyectar. Como puede observarse, realiza pocas, pero relevantes omisiones en la formulación del infográfico, justificadas como “partes (...) abreviadas o reorganizadas para garantizar mayor comprensión de la lectura”²². La mayoría de esas partes abreviadas se refiere a demandas relacionadas con el pensamiento pedagógico crítico, muy prevaleciente en la tradición educativa brasileña. Así, en la primera competencia, se eliminaron la mención a los conocimientos históricamente construidos, una formulación original de la Pedagogía Histórica-Crítica, y el calificativo “justa, democrática e inclusiva” para la sociedad que se desea. Al mismo tiempo, la acción del hombre sobre el mundo para modificarlo –propia del pensamiento crítico– se diluyó en formulaciones en las que no hay protagonismo del sujeto en la historia: “colaborar para *la construcción* de una sociedad” se transforma en “colaborar con la sociedad”, “realizar elecciones en línea *con el ejercicio de la ciudadanía*” se reescribe como “en línea con la ciudadanía”, “formular, negociar y defender ideas, puntos de vista y decisiones comunes *que respeten y promuevan* los derechos humanos...” es leído como hacerlo, “basado en los derechos humanos”.

La eliminación de los contextos en que se es competente es reforzada en la redacción de cada competencia en el infográfico en consonancia con frecuentes omisiones de todas las referencias a la diferencia y a demandas identitarias. Se destacan entre las omisiones también aquellas formulaciones que se centran más explícitamente en las demandas ambientales. En todas las competencias en que la diversidad es nombrada o adjetivada, ese nombramiento se borra en nombre de una formulación más general. Así como “sociedad *justa, democrática e inclusiva*” se vuelve solo en “sociedad”, “manifestaciones artísticas

21. En otros lugares (Macedo, 2002, 2016, 2019), destaqué otras tradiciones pedagógicas que utilizan la noción de competencia en otras bases, basándose, por ejemplo, en Piaget o en la idea de habitus.

22. <https://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/>. Consultado el: 18 de agosto de 2018.

y culturales” pierden su calificación “*de las locales a las mundiales*” y “el uso de las tecnologías digitales” no se realiza en “*diversas prácticas sociales*”. En este sentido, la “Autoría” deja de hacer referencia “*a la vida personal y colectiva*”, “el consumo responsable *en el ámbito local, regional y global, con posicionamiento ético en relación con el cuidado de sí mismo, de los otros y del planeta*” se transforma solo en “consumo responsable y ético” en sentido amplio y la “diversidad” a ser valorada deja de ser nombrada como “*de individuos y de grupos sociales, sus saberes, identidades, culturas y potencialidades*”.

Así, la relectura de las competencias generales de la BNCC, realizada por Porvenir, lleva aún más a la BNCC en dirección a las demandas de una racionalidad economista neoliberal. El infográfico y todos los demás documentos asociados²³ ofrecen el conocimiento –o las competencias– como objeto epistemológico externo a un sujeto genérico, cuyo dominio lo califica para poder hacer algo que todos los otros también serán capaces de hacer. Finalmente, la Base, al ser común, promete equidad y el reconocimiento de todos como un igual. Cuando las nuevas formas gerenciales vinculan tal reconocimiento al dominio de un hacer genérico –o de un conocimiento aplicado–, lo ofrecen a costa de la propia diferencia. Al economizar el reconocimiento, volviéndolo dependiente “de la valorización posesiva del individualismo” (Butler y Anastasiou, 2013, s.p.), esas fuerzas operan para mantener “procesos e ideologías por las cuales las personas son rechazadas y se vuelven abyertas por poderes normativos y normalizadores que definen la intelectibilidad cultural y regulan la distribución de la vulnerabilidad” (s.p.). En ese sentido, sus agendas sobredeterminan las demandas que la ola conservadora viene pautando en la sociedad brasileña actual.

Rechazo, por creencia ético-política, las preguntas como la siguiente: si existe salida para el momento en que los “Franksteins” de la razón neoliberal y del conservadurismo parecen asediarnos. Finalmente, los deseos de resolver y superar las dificultades y los problemas

23. Además de los videos explicativos de las competencias, de autoría del Instituto Inspirare, está disponible un link en el portal de Porvenir para una “Plataforma Competencias en la BNCC” en que las competencias generales se relacionan a habilidades y componentes curriculares. A título de ejemplo, la competencia denominada por Porvenir “Empatía y cooperación”, se desdobra en la habilidad: “explorar y reconocer los elementos constitutivos de arte visual (punto, línea, forma, color, espacio, movimiento, etc.) y conectar las ideas y motivaciones transmitidas por esos aspectos” <https://www.competenciasnabncc.org.br/>. Consultado el: 18 de agosto de 2018.

que el juego político nos presenta tal vez estén, ellos mismos, en el centro de nuestras peores pesadillas. Fue en su nombre que lo político, con sus antagonismos constitutivos (Mouffe, 2018) viene siendo desacreditado para, en su lugar, surgir la economización cada vez más insidiosa de la vida, con su intolerancia hacia la diferencia. Según mi punto de vista, la salida es exactamente el rechazo a cualquier salida, abriendo de esta forma el espacio para la alteridad que pulsa en todo evento y que la salida-solución intenta expulsar. Así, como investigadores del currículo no podemos ofrecer soluciones, solo mantener un compromiso responsable con la educación que permite al otro emerger como alteridad.

Referencias bibliográficas

ADDEY, C. (2017). Golden relics & historical standards: how the OECD is expanding global education governance through PISA for Development. *Critical Studies in Education*, 58(3), pp. 311-325. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1352006>

ADORNO, S. (2010). História e Desventura: O 3º Programa Nacional de Direitos Humanos. *Novos Estudos*, 86, pp. 5-20.

AVELAR, M. (2016). Interview with Stephen J. Ball: Analyzing his contribution to education policy research. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>

——— (2020). Educação e COVID-19: cenário para o avanço da privatização? *Campanha Nacional pelo Direito à Educação*. Disponível en: <https://campanha.org.br/analises/marina-avelar/educacao-e-covid-19-cenario-para-o-avanco-da-privatizacao/>. Consultado el: 29 de octubre de 2020.

BALL, S. (2012). *Global education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary*. New York: Routledge.

BRASIL (2008). *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação*. Brasília: MEC/SEB/INEP.

——— (2017). *Base Nacional Curricular Comum*. Brasília: MEC.

BROWN, W. (2015). *Undoing the demos: Neoliberalism's stealth revolution*. New York: Zone Books.

——— (2019). *Nas ruínas do neoliberalismo*. São Paulo: Politéia.

BURITY, J. (2016). Minoratization and pluralization. *Latin American Perspectives*, 43(3), pp. 116- 132. DOI: <https://doi.org/10.1177/0094582X16639238>

BURITY, J. (2020a). Conservative Wave, Religion and the Secular State in Post-impeachment Brazil. *International Journal of Latin American Religions*, 4, pp. 83-107. DOI: <https://doi.org/10.1007/s41603-020-00102-6>

——— (2020b). ¿Ola conservadora y surgimiento de la nueva derecha Cristiana brasileña? *Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião*, 22, pp. 1-24.

BURITY, J., GIUMBELLI, E. (2020). Minorias Religiosas: identidade e política em movimento. *Religião e Sociedade*, 40(1), pp. 9-17.

BUTLER, J. & ANASTASIOU, A. (2013). *Dispossession: the performative in the political*. Cambridge: Polity.

BUTLER, J. (2018). *Corpos em aliança e a política das ruas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

FOUCAULT, M. (2010). *Nascimento da Biopolítica*. Lisboa: Edições 70.

GRANT, C.; GIBSON, M. L. (2013). “The path of social justice”: A Human Rights History of Social Justice Education. *Equity & Excellence in Education*, 46(1): 81-99. DOI: 10.1080/10665684.2012.750190

LACLAU, E. (2008). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

——— (2011). *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

LYOTARD, J.F. (1998). *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio.

MACEDO, E. (2002). Competência e currículo. In Alice Casimiro Lopes & Elizabeth Macedo (orgs.) *Disciplinas e integração curricular*. Rio de Janeiro: DP&A.

——— (2016). Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, 32, pp. 45-68.

——— (2017). As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educação & Sociedade*, 38(2), pp. 507-524.

——— (2018). Repolitizar o social e tomar de volta a liberdade. *Educação em Revista*, 34, pp. 1-15.

——— (2019). Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Retratos da Escola*, 13, pp. 39-58.

MACEDO, E. (2019). National curriculum in Brazil: between accountability and social justice. *Curriculum Perspectives*, 39, pp. 187 - 191.

MAYER, J. (2017). *Dark Money: The hidden history of the billionaires behind the rise of the radical right*. New York: Anchor Books.

MOUFFE, C. (2018). *Por un populismo de izquierda*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

OLIVEIRA, R. & SANTANA, W. (2010). *Educação e federalismo Brasil*. Brasília: UNESCO.

PEREIRA, B.F. (2016). Comissão Nacional da Verdade e Relações Civis-Militares no Brasil. *Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais*, 21, pp. 1-20.

SELLAR, S. & LINGARD, B. (2013). The OECD and global governance in education, *Journal of Education Policy*, 28(5), pp. 710-725. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.779791>

TAKAYAMA, K. (2013). OECD, Key competencies and the new challenges of educational inequality. *Journal of Curriculum Studies*, 45(1), pp. 67-80. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2012.755711>

WEINSTEIN, B. (2019). Entrevista a Stephan Rozenbaum: Desdém da classe média pelos mais pobres foi essencial para vitória de Bolsonaro, diz historiadora de NY. *RFI*. Disponible en: <http://br.rfi.fr/brasil/20190612-desdem-da-classe-media-pelos-mais-pobres-foi-essencial-para-vitoria-de-bolsonaro-diz>. Consultado el: 2 de mayo de 2019.

Capítulo 7

Posibilidades de una política curricular para la educación semipresencial de jóvenes y adultos en Santa Fe, Argentina

YANINA FANTASÍA y ALICIA ALDERETE

Introducción

Este capítulo recorre una mesopolítica curricular desarrollada en la provincia de Santa Fe (Argentina) a través de los Diseños Curriculares que se implementan en la Escuela de Enseñanza Media para Adultos N° 1330. Se trata de un diseño curricular modular e interdisciplinario, que se enmarca en la Educación a Distancia (en adelante EAD), siendo la modalidad de cursado semipresencial (89% virtual a través de una plataforma educativa y un 11% presencial).

Esta política curricular diseñada en 2015 emerge como un acontecimiento en un contexto donde el advenimiento de las tecnologías digitales atraviesa las fibras más íntimas del entramado social, donde los cambios tecnológicos constituyen nuevas formas de estructuración social, de la inclusión y la exclusión social, cultural, política, nuevos espacios sociales, transformando los estilos de vida, las prácticas productivas, las formas organizacionales y del pensar cotidiano (de Alba, 2007).

En un contexto donde la escuela secundaria –tal como se presenta a un grupo de ciudadanos jóvenes y adultos– está acabada o no da respuestas, se crean dispositivos e instituciones que permitan desplegar nuevos estilos, nuevas propuestas, nuevos formatos que, en nuestro análisis es considerado un acontecimiento (Badiou, 2015). Desde esta perspectiva, entendemos a las políticas curriculares no sólo desde su enfoque administrativo y las implicancias de sus decisiones

en los distintos niveles de concreción (supra, macro, meso, micro, nano), sino que intentan resolver el problema de la representación de las ideas sobre el desarrollo de la educación a través del currículum (Morelli, 2017). Cabe señalar que planteamos a la política curricular mencionada desde los procesos de traducción, reconociendo a los sujetos del currículum y la posibilidad que estos tienen de intervenir en ella (Morelli, 2017).

Consideramos al currículum en su complejidad, como “...aquel que se piensa y se actúa en el contexto de la crisis estructural generalizada, que caracteriza la transición del siglo XX al siglo XXI; esto es, la síntesis de contenidos culturales que conforman una propuesta política educativa, compleja y contradictoria” (de Alba, 2007:194). Recuperamos de Pinar (2014) la perspectiva de currículum que implica el continuo proceso de movimiento, aludiendo a la noción de *currere*, la cual es más que un concepto al tratarse de un proceso dentro de las formas de vida contingentes, culturales y temporales. Enfatiza en la subjetividad, en los distintos tipos de saberes, en los modos de aprender y en la construcción de significados y sentidos para la transformación social, permitiendo revisar el pasado, proyectarse hacia el futuro imaginado y actuar en el presente vinculando a la educación con el contexto.

Es por ello, que la propuesta de política curricular que analizamos en este capítulo puede pensarse como un contorno social en tanto recupera los esfuerzos, programas, acciones, que realizan los distintos grupos y sectores sociales con el propósito de reconocer una identidad de otro momento histórico, en un intento por construir una nueva identidad social y política que sea capaz de articular su lucha con las luchas de otros grupos y sectores sociales (de Alba, 2007:160).

¿Cómo llegamos hasta aquí? Hitos que devinieron acontecimiento

Todo acontecimiento tiene un sitio singularizable en una situación histórica, haciendo emergir nuevas posibilidades de vida, como también procesos de experimentación y creación. En términos de Badiou (2015), un acontecimiento es siempre localizable, está ligado, desde su misma definición, al lugar, al punto, que concentra la historia de la situación. Desde esta perspectiva analizaremos una mesopolítica

curricular diseñada y desarrollada en la provincia de Santa Fe en el marco de un gobierno jurisdiccional¹ encabezado por el Frente Progresista, Cívico y Social (que se mantuvo en la gestión política durante los años 2007 hasta 2019). El diseño y desarrollo de esta propuesta se inicia en el año 2013 como una política educativa y bajo la denominación **Plan de Inclusión Socioeducativa Vuelvo a Estudiar**. Nace como un proceso de traducción que realiza el Ministerio de Educación en el meso-nivel² frente a la preocupación de cómo garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria, atendiendo a lo establecido por la Ley de Educación Nacional N°26206, sancionada en 2006 (LEN N°26206/06 en adelante).

Si bien a partir de la sanción de la LEN N°26206/06 hubo un crecimiento en la matrícula de ingresantes a las escuelas secundarias, las tasas de abandono al finalizar el ciclo lectivo también aumentaban, por lo cual se constituyó como prioridad la elaboración de políticas curriculares que garanticen el acceso, la permanencia y el egreso de adolescentes, jóvenes y adultos. En este sentido, en la provincia de Santa Fe se impulsaron procesos tendientes a transformar la matriz fundacional del formato institucional de la escuela secundaria convencional con el fin de concretar la obligatoriedad, garantizando y consolidando la inclusión socioeducativa³.

Atendiendo a lo antes dicho, en el marco del Gabinete Social⁴ provincial, el **Plan de Inclusión Socioeducativa “Vuelvo a Estudiar”**, se consolidó como una de las políticas educativas fundamentales en materia de calidad e inclusión socioeducativa del Ministerio de

1. Se entiende por jurisdicciones a las 24 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires que conforman territorio argentino.
2. Morelli (2017) recupera de la Universidad de Stirling que los sistemas educativos padecen una reducción en las posibilidades de generar políticas educativas frente a los organismos multilaterales. A fin de estudiar la interrelación entre los niveles de desarrollo de las políticas curriculares, esta Universidad creó la Red Stirling para los Estudios del Curriculum (Stirling Network for Curriculum Studies).
3. Entre ellas se destacan en el marco normativo la creación del Decreto N°181/09 “Régimen de Evaluación, Calificación, Acreditación y Promoción de Alumnos que cursan la Educación Secundaria Obligatoria”, la Resolución Ministerial N°2630/14 que establece el nuevo “Diseño Curricular para la Educación Secundaria”, junto a otros planes y programas destinados a la Educación Sexual Integral, Ruedas de Convivencia, Lazos, Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos, entre otros. Estas líneas se han desarrollado en Alderete, Carlachiani y Fantasia (2019).
4. El Gabinete Social de la provincia de Santa Fe estaba integrado por los Ministerios de Salud, Educación, Desarrollo Social, Seguridad.

Educación de Santa Fe (MESF en adelante). Los equipos territoriales de los Ministerios de Educación y de Desarrollo Social realizaron una búsqueda casa por casa, no solo para relevar la situación de los jóvenes en relación con la educación secundaria, sino para acompañar y diseñar estrategias para el retorno a la escuela. Las realidades concretas de las familias visitadas dejaron en evidencia las problemáticas sociales propias de la crisis estructural generalizada (concepto sobre el que volveremos más adelante) y fue necesario generar al interior del plan tres líneas de abordaje, que a continuación se desarrollan:

a) **Vuelvo a Estudiar “Territorial”**: la búsqueda casa por casa referida anteriormente pudo realizarse a partir de la información nominal sobre el abandono de la escolaridad que proporciona periódicamente el Sistema de Gestión y Administración Escolar (SIGAE) que posee el MESF. Esta línea articulaba con otros planes y programas ministeriales, instituciones de gobiernos locales, de la sociedad civil y otros organismos del Estado, con el fin de contribuir al fortalecimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes. Cabe aclarar que desde esta línea se dio inicio al Plan y estuvo vigente desde 2013 a 2019.

b) **Vuelvo a Estudiar “Tiempo de Superación”**: a través de la firma de convenios entre el MESF representado por la Dirección Provincial de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos con gremios y sindicatos, las organizaciones laborales posibilitaban la concreción de esta línea que garantizaba el derecho a la educación secundaria a sus trabajadores en los propios espacios trabajo, sedes de los sindicatos. Cabe aclarar que esta línea estuvo vigente desde 2013 a 2019.

c) **Vuelvo a Estudiar “Virtual”**: se trata de una propuesta educativa para el nivel secundario, para lo cual se creó la Escuela de Enseñanza Media para Adultos N°1330 (EEMPA N° 1330 en adelante) bajo la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (en adelante EPJA). Se organizó con una estructura modular, interdisciplinaria y semipresencial, siendo la mayor parte del cursado de manera virtual a través de la Plataforma Educativa del MESF (89%), mientras que otra parte (11%) se realiza a través de encuentros presenciales en sedes territoriales cercanas a las comunidades de los estudiantes. Se constituye en una posibilidad además de las ya existentes y nuclea a jóvenes y adultos que –por la complejidad de sus realidades– no pueden acceder a las líneas anteriores o a las otras modalidades del sistema educativo; aunque también acceden a esta opción pedagógico-didáctica

quienes la eligen de manera genuina. Cabe aclarar que esta línea en tanto Plan se desarrolló desde 2015 a 2019 y en la actualidad se implementa en una sola institución educativa de la modalidad de EPJA: la EEMPA N°1330.

La propuesta educativa de la EEMPA N°1330 como proyecto de política curricular

Todo proyecto de política curricular consiste en un instrumento para la definición de la educación de sujetos sociales que contempla los aspectos epistemológicos, conceptuales, políticos e ideológicos y las formas en las que se considera al grupo sociocultural para el que está pensado. Desde esta perspectiva, sostenemos que la propuesta curricular diseñada y desarrollada en el meso nivel y que se materializa en la EEMPA N°1330, evoca un modelo de sociedad donde se revisen los mandatos históricos de la educación secundaria y donde el derecho a la educación sea entendido desde su complejidad.

La tensión que imprime la obligatoriedad de la educación secundaria argentina a los polos calidad-inclusión requiere ser traducida por la política en términos de políticas curriculares y para analizarlas utilizaremos el concepto de traducciones que desarrolla Casimiro Lopes (2013). La autora recorre la visión derrideana de traducción, situando al lenguaje fuera de cualquier pretensión de transparencia que, a diferencia de la recontextualización por hibridismo, pone en duda las representaciones que se hacen de los objetos. Casimiro Lopes *et. al.* (2013) destaca que no existe un sentido negativo asociado a la recontextualización, ya que, al hibridar sentidos de diferentes contextos, en tanto productora de propuestas y prácticas curriculares íntimamente relacionadas, “...puede potenciar o limitar sentidos vinculados a dimensiones que pueden ser consideradas críticas y democráticas” (Casimiro Lopes *et. al.*, 2013:394). No obstante, ello pondrá la noción de traducción para los estudios de las políticas del curriculum, “...en la medida en que entendemos el contexto como un sistema de significación provisorio, producido por antagonismo y exclusión” (Laclau, 2011, en Casimiro Lopes *et. al.*, 2013:398).

La política puede ser pensada a partir de la noción de *juegos del lenguaje* de Wittgenstein, ya que “las lógicas son dependientes del contexto” y en el contexto de una política lo que se significa depende de

reglas propias de ese contexto (Laclau, 2011:283). En ella se producen múltiples contextos porque múltiples procesos de significación se desarrollan y en ellos la traducción opera de manera constante (Casimiro Lopes *et. al.*, 2013:398) (la cursiva y las comillas son de la autora).

La traducción implica la significación de toda política (desde la escritura de sus textos, discursos, prácticas) acerca de los supuestos sentidos sobre significantes privilegiados (supuestos estabilizadores de sentido) y contribuye a la incesante percolación de discursividad, posibilitando otorgar sentidos a los objetos de la educación. Dentro de la traducción, la circulación del significante no tiene origen ni fin, el proceso es incesante. En este sentido, es pertinente recuperar el planteo que realiza Ottoni (2003, en Casimiro Lopes, 2013) quien sostiene que, si se entiende a la traducción como deconstrucciones, no hay fidelidad a determinado origen, sino responsabilidad en la tarea de traducir lo intraducible.

En este aspecto consideramos el potencial de acción que contienen las políticas curriculares si las entendemos desde las traducciones que realiza cada nivel de diseño y desarrollo, conforme a la propuesta de la Red Stirling para los Estudios del Curriculum (con la que adherimos). Esta Red reconoce como niveles de decisión de las políticas curriculares al Supra Nivel (políticas globales); al Macro Nivel (políticas nacionales); al Meso Nivel (nivel de elaboración de las políticas jurisdiccionales); al Micro Nivel (organización del curriculum en las instituciones) y al Nano Nivel (clase escolar) (Morelli, 2017:7). Estos niveles, lejos de ser jerárquicos y consecutivos unos con otros, conviven, se superponen y exponen las tensiones y conflictos que definen la trama, discursos y traducciones de las políticas curriculares. Al respecto Morelli (2017) resume: “(...) las políticas curriculares son el lenguaje de estos cruces y la traducción la metodología con la que son leídos” (Morelli, 2017:8). Teniendo en cuenta la política curricular objeto de nuestro análisis, podemos reconocer dos niveles de definición en ella: macro y meso, que analizaremos en el próximo apartado.

De las traducciones del macro-nivel al meso-nivel

En Argentina, la educación secundaria para jóvenes y adultos se afronta desde las políticas de los niveles macro y meso. Sin embargo,

los modos en que se diseñan, los proyectos que se ponen en marcha y las definiciones políticas que se toman para su desarrollo difieren en cada jurisdicción (meso-nivel). Para reconocer las traducciones que se concretaron en la mesopolítica curricular que abordamos en este capítulo, hemos tomado como marcos de referencia del macro-nivel a la LEN N°26206/06 (específicamente a los artículos 46º, 47º y 48º que refieren a la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y el artículo 105º que define a la Educación a Distancia); la Resolución del Consejo Federal de Educación (en adelante CFE) N°32/07 “Acuerdo marco de Educación a Distancia para la Educación Primaria, Secundaria y Superior”, que estuvo vigente hasta 2018, año en que se aprobó su modificatoria con la Resolución N°346/18; la Resolución del CFE N°118/10 “Lineamientos curriculares. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”; y la Resolución del CFE N°254/15 “Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccionales”. De acuerdo con dichos marcos de referencia, el MESF desarrolla para el meso-nivel tres planes de estudio para la EPJA correspondientes a los Bachilleres Agro y Ambiente y Economía y Administración aprobados por la Resolución Ministerial N°825/15 (en la actualidad reemplazada por la RM N°786/19, luego de haber concluido la aprobación plena por 4 años) y el Bachiller en Educación Física⁵, aprobado por la Resolución Ministerial N°1256/17.

Análisis de las macropolíticas

Entendiendo que los procesos de traducción no son lineales ni armónicos y que posibilitan otorgar sentidos a los objetos de la educación (Casimiro Lopes *et. al.*, 2013), para la política curricular que analizamos en este escrito presentaremos algunas dimensiones curriculares en que las traducciones –que se dan del macro-nivel al meso-nivel– son posibles de advertir. En este caso, recuperamos de la LEN

5. El MESF define presentar la carrera Bachiller en Educación Física con esta modalidad a raíz de una demanda proveniente de la Dirección Provincial de Educación Física para dar respuesta a todos aquellos estudiantes que no han podido finalizar sus estudios secundarios por estar abocados a competencias deportivas. En ese sentido, la orientación está destinada a deportistas federados de alto rendimiento como también a otros que puedan acreditar prácticas deportivas en alguna institución específica.

Nº26206/06 por un lado, la definición en torno a la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, entendida como:

(...) la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida (LEN Nº26206/06, Art. 46º).

Por otro lado, la Educación a Distancia es definida como:

(...) la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa (LEN Nº26206/06, Art. 105º).

A partir de la inclusión de la EAD en la LEN Nº26206/06 como parte integrante del sistema educativo, el CFE establece la Resolución Nº32/07 considerando que puede dar respuesta a las necesidades de formación continua de jóvenes y adultos en los niveles primario, secundario y superior a distancia. Asimismo, refiere a la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con sentido pedagógico en la EAD, en relación con el contexto sociocultural de los estudiantes y con un fuerte protagonismo de los docentes en el diseño e implementación de las ofertas educativas (Anexo I, Res. CFE Nº32/07). Dicha resolución contiene dos anexos. En el Anexo I se abordan los lineamientos políticos, criterios, orientaciones generales y específicas para el desarrollo de estudios de nivel primario, secundario y superior a distancia. Allí se mencionan las concepciones de EAD, aprendizaje, enseñanza, las orientaciones específicas para los planes de estudio, la propuesta de enseñanza, la gestión de interacciones entre docentes y estudiantes, la gestión de los aprendizajes, las funciones de las tutorías, el diseño de materiales didácticos, la selección de recursos tecnológicos, organización y desarrollo de las evaluaciones, la gestión institucional, su evaluación y resultados. El Anexo II establece las prescripciones para la gestión federal de estudios de nivel primario, secundario y superior a distancia y para el funcionamiento de las ofertas educativas, entre ellas los roles del

Ministerio de Educación Nacional, del Consejo Federal de Educación, la secretaría general del CFE, la comisión federal de registro y evaluación permanente de las carreras a distancia, las jurisdicciones, las instituciones educativas, las sedes, la evaluación de las ofertas y sus dictámenes, entre otras.

Esta resolución estuvo vigente hasta 2018, año en que fue reemplazada por la resolución N°346, que aquí se la menciona teniendo en cuenta que se ha tomado como referencia para la presentación en 2019 para dar continuidad a dos de las carreras que se desarrollaron en la provincia de Santa Fe para la EPJA. Cabe aclarar que la resolución N°346, actualiza a la vez que considera indispensable adecuar la normativa que propicie el avance de la EAD recogiendo las experiencias jurisdiccionales. Esta resolución también consta de dos Anexos, siendo el primero el que establece el “Acuerdo Marco de Educación a Distancia”. Mientras que el Anexo II crea la “Red Federal de Educación a Distancia”. Estas Resoluciones del CFE se abordan en este capítulo teniendo en cuenta que se constituyen en un requisito fundamental para el diseño y desarrollo de la mesopolítica curricular que aquí analizamos.

Las Resoluciones del CFE N°118/10 y 254/15 refieren específicamente a la educación para la modalidad de jóvenes y adultos, sea esta primaria o secundaria. El Anexo I de la Resolución CFE N°118/10 se constituye como Documento Base, donde se desarrollan las concepciones de Educación Permanente, Sujeto Pedagógico de la EPJA, la formación integral y la organización de la modalidad. Mientras que el Anexo II desarrolla los lineamientos curriculares para la EPJA. Allí se establece que las escuelas para jóvenes y adultos adoptarán “un diseño curricular modular basado en criterios de flexibilidad en tiempo y espacio y de apertura hacia la realidad de cada estudiante, contextualizando los contenidos de enseñanza” (Res. 118/10, Art. 17º). El módulo se define como:

(...) el componente curricular referido a un campo de contenidos que constituye una unidad de sentido que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de objetivos formativos claramente evaluables, con un importante grado de autonomía en relación con la estructura curricular de la que forma parte (Resolución 118/10, Art. 18º). [la cursiva corresponde al original de la Resolución].

Se menciona, además, que los módulos permiten multiplicidad en sus posibles formas de articulación con los contenidos del diseño curricular, pero también con los saberes propios de cada estudiante. Deja a criterio de cada jurisdicción la forma en la que se constituirá cada módulo, sea por campos de saber, o por áreas. Asimismo, se establece un enfoque del aprendizaje basado en el desarrollo y construcción de capacidades como alternativa a los modelos enciclopedistas y basados en competencias.

La Resolución CFE N°254/15 establece los “Marcos de Referencia para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos de los niveles primario y secundario”, tomando como antecedente a la Resolución N°118/10. Presenta mayor precisión respecto a los campos de contenidos que deberán presentar los módulos: Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, refiriendo que los campos de Arte y Lengua Extranjera deberán abordarse según las posibilidades existentes en las escuelas de la modalidad propia de cada jurisdicción. Además de este aspecto, es necesario recuperar la especificidad que le da a la organización del módulo:

(...) En cuanto a la selección de contenidos, estos deberán trascender la disciplina y establecer, en los diseños jurisdiccionales y/o planes de estudio del nivel primario y secundario, Núcleos Conceptuales que impliquen una red de conceptos claves. Cada módulo tendrá que formularse a partir de una Situación Problemática o Proyecto de Acción, y esta Situación o Proyecto deberá ser la ordenadora de los contenidos que los docentes de la modalidad deberán abordar (Res. N°245/15, Art. 38º).

Los criterios de flexibilidad y apertura fueron considerados de las resoluciones referenciadas previamente, las cuales remarcán la importancia de una organización curricular que permita enseñar y aprender de otras formas. En ese sentido, uno de los aspectos sobre los que vamos a centrar los procesos de traducción en la política curricular del meso-nivel refieren a: la organización curricular modular con los criterios antes mencionados, que contenga los ejes de educación y trabajo, las interacciones humanas en contextos diversos y la educación como fortalecimiento de la ciudadanía. Estos tres últimos ejes son desarrollados en el Documento Base de la Resolución N°118/10; a saber:

- **Las interacciones humanas en contextos diversos:** este eje intenta recuperar y poner en valor la diversidad y heterogeneidad de los sujetos de la educación de jóvenes y adultos para desplegar desde aquí los procesos de enseñanza y aprendizaje. Refiere también a la necesidad de construir un pensamiento crítico al respecto a fin de formar sujetos capaces de aportar para la mejora de la calidad de vida particular y de la comunidad.
- **Educación y Trabajo:** en la misma línea del eje anterior, apunta a reflexionar sobre los contextos políticos y económicos para que la formación sea para el trabajo y no meramente para el empleo, considerando una formación general que brinde conocimientos actuales sobre el mundo del trabajo: deberes y derechos, sus características actuales, las transformaciones en las formas de organización y las condiciones y relaciones laborales actuales y, advertir también los aspectos ocupacionales de cada territorio.
- **La educación como fortalecimiento de la ciudadanía:** este eje se posiciona desde el artículo 3º de la LEN N°26206/06, teniendo en cuenta el ejercicio pleno de la ciudadanía en jóvenes y adultos fundamentalmente por la edad que poseen, tornando imprescindible construir conocimientos de los deberes y derechos, así como de los diversos niveles de organización y responsabilidades políticas para que, como sujetos sociales, puedan ejercer críticamente la ciudadanía.

Otros aspectos que presentan ambas resoluciones en lo que respecta a la organización de los contenidos refiere a la definición de situaciones problemáticas y realización de proyectos de acción. En la Resolución CFE N°118/10, las situaciones problemáticas deben ser de carácter social, económico, político, cultural y ecológico, a la vez que situadas en el nivel local, municipal, provincial, nacional, latinoamericano o mundial (Art. 46º).

La Resolución CFE N°254/15, amplía esta referencia y menciona que, la estructura modular de la propuesta educativa se construye a partir de “situaciones problemáticas” que invitan a problematizar la realidad e intervenir en ella. Deberán abordarse a partir de las interacciones con instituciones de la comunidad, del mundo del trabajo, por mencionar algunas (Art. 47º y 64º). Mientras que los proyectos

de acción estarán vinculados con las necesidades y problemáticas de carácter social, económico, político, cultural y ecológico definidas por los estudiantes tanto a nivel local, municipal, provincial, nacional, latinoamericano o mundial. Por este motivo se tomará en cuenta, además: la identidad cultural y étnica de los estudiantes, la franja de edad a la que pertenecen, su modo de participación en el mundo del trabajo, su grado de intervención en actividades socio-comunitarias y especialmente sus intereses y motivaciones (Res. CFE 118/10). A esto, la Resolución CFE N°254/15, amplía mencionando la dimensión de vinculación entre los contenidos escolares y los proyectos. Refiere entonces a: que los proyectos de acción implican el abordaje de contenidos para su planificación y ejecución (Art.15º). Otro aspecto nodal radica en la definición de núcleos conceptuales, en tanto redes integradas por conceptos claves de las disciplinas y áreas necesarios para comprender, interpretar y transformar la realidad caracterizada en las “situaciones problemáticas” y con posibilidad de intervención a partir de la formulación y ejecución de proyectos de acción (Res. CFE N°254/15, Art. 18º).

Las dimensiones consideradas hasta aquí, definidas en el macro-nivel, fueron retomadas por el meso-nivel en términos de política curricular. La metodología con la que fue diseñada y construida esta política curricular sólo es posible advertirla si la analizamos comprendiendo su construcción desde procesos de traducción entre estos niveles.

Traducciones de la mesopolítica curricular

En mayo de 2015 y a través de la Resolución N°825 el MESF ratifica al desarrollo de una política curricular innovadora sobre la base de los dictámenes N°1800/15 y N°1801/15 (emitidos por la Comisión Federal de Registro y Evaluación de carreras a distancia del CFE), que dieron aprobación a los Bachilleres Agro y Ambiente y Economía y Administración respectivamente para la EPJA en la provincia. En la propuesta curricular se reconoce al curriculum como una “...síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa” (de Alba, 1995, en RM N°825/15:3). Atendiendo a su dimensión particular o específica (de Alba, 1998), y conforme a lo establecido en las normativas referenciadas en el macro-nivel, la propuesta que elabora el MESF piensa al

estudiante y a quienes acompañan su recorrido en un espacio horizontal y participativo, donde los saberes sociales y culturales encuentran un lugar y se resignifican. Esto es, se piensa al estudiante de nivel secundario de dicha modalidad como sujeto histórico, capaz de ser protagonista de su proceso de aprendizaje, adquiriendo un lugar activo y de mayor autonomía en el proceso (RM N°825/15, N°1256/17 y N°786/19).

Cabe destacar también que esta propuesta se asienta sobre tres ejes de la política educativa implementada en Santa Fe durante 2007-2019: la calidad educativa, como “concepto que se hace cargo de democratizar la distribución de saberes y los procesos de formación para construir igualdad social” (MESF, 2014:10); la inclusión socioeducativa, sostenida en los valores de solidaridad y emancipación: “...solidaridad para dar lugar y atender la situación de aquellos sujetos cuyos derechos han sido vulnerados; emancipación como perspectiva de trabajo cuyo horizonte es la construcción de sujetos autónomos y responsables” (MESF, 2014:6); y la escuela como institución social, en tanto “...entidad inserta en el entramado de instituciones sociales que componen un territorio y una comunidad” (MESF, 2014:4). En este sentido, se diseña un currículum modular, interdisciplinario, de cursado semipresencial, que contempla el uso de una plataforma virtual e instancias de encuentros presenciales entre docentes tutores y estudiantes de toda la provincia. La decisión de elaborar una propuesta curricular modular implicó un abordaje interdisciplinario donde los diferentes campos disciplinarios dialogan e interactúan con sus enfoques (Cullen, 1997) en torno a las “situaciones problemáticas” y la realización de Proyectos de Acción Sociocomunitarios, a través de los cuales los sujetos llevan a cabo una serie de acciones con las que transforman sus comunidades, a la vez que se transforman a sí mismos. En consonancia con las Resoluciones del CFE 118/10 y 254/15, en la Resolución Ministerial N°825/15

(...) se entiende por *situaciones problemáticas* a aquellos aspectos o dimensiones de la compleja realidad que comprometen a los sujetos en relación con el contexto social político, económico, cultural, ecológico e institucional y a los Proyectos de Acción Sociocomunitarios como el desarrollo de actividades que responden a necesidades sociales significativas del contexto local, provincial o nacional (RM N°825/15:7-8. Las cursivas corresponden al original).

De manera transversal la política curricular desarrollada por el MESF incluye los tres ejes sugeridos en la LEN N°26206/06 y en las Resoluciones del CFE N°118/10 y N°254/15 (las interacciones humanas en contextos diversos, educación y trabajo y la educación como fortalecimiento de la ciudadanía), aunque define como necesario incorporar “Derechos Humanos”, “Educación Ambiental” y “Educación Sexual Integral”.

Otro aspecto destacable de esta política curricular radica en la definición de adoptar una “...modalidad de cursado semipresencial en la cual se prevén actividades académicas obligatorias tanto presenciales como no presenciales y virtuales, siendo la elaboración de un Proyecto de Acción Sociocomunitario la actividad modular de todos los módulos que conforman esta propuesta educativa” (RM N°825/15). Las actividades virtuales (89%) se desarrollan en la plataforma educativa Moodle que posee el MESF. Esta plataforma, se considera apropiada para los requerimientos pedagógicos para la EPJA propuestos por las Resoluciones CFE N°118/10 y N°254/15, ya que se basa en la pedagogía social constructivista, “...donde la comunicación tiene un espacio relevante en el camino de la construcción del conocimiento” (RM N°825/15: 52). Mientras que las instancias obligatorias académicas presenciales (11% de la carga horaria), se llevan a cabo en sedes⁶ territoriales de toda la provincia de Santa Fe, atendiendo a un criterio de territorialidad y de acuerdo con las necesidades que surjan de los lugares de procedencia de los estudiantes. Actualmente, la propuesta se desarrolla en 57 localidades (sedes territoriales), y para ello se utilizan edificios escolares de gestión pública y privada, bibliotecas, espacios municipales, entre otros.

La propuesta atiende a una demanda social acorde al siglo XXI, donde el advenimiento de las tecnologías digitales atraviesa las fibras más íntimas del entramado social. Un contexto donde los cambios tecnológicos constituyen nuevas formas de estructuración social, de la inclusión y la exclusión social, cultural, política, nuevos espacios sociales, transformando los estilos de vida, las prácticas productivas, las formas organizacionales y del pensar cotidiano (de Alba, 2007).

6. Cabe señalar que esta propuesta, al implementarse únicamente en la EEMPA 1330, cuenta con una sede central en la ciudad de Rosario, donde se nuclean todas las actividades de gestión pedagógica, administrativa y organizacional.

Un último aspecto para destacar de esta propuesta consiste en el protagonismo de los docentes tutores –eje que se toma de la Resolución CFE N°32/07 y se resignifica conforme a la propuesta curricular jurisdiccional que se presenta–, atendiendo a dos dimensiones importantes. Por un lado, en lo que refiere al acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes tanto al interior de las aulas virtuales como en los encuentros presenciales, tarea que desarrollan en equipo y de manera colaborativa. Por otro lado, participan activamente en la elaboración de los módulos interdisciplinarios asumiendo el rol de contenidistas que, desde sus disciplinas ponen en diálogo permanente sus saberes, negociando significados en pos de la construcción de nuevos conocimientos. Para la realización de ambas tareas cada docente tutor ha accedido a una instancia de formación docente previa, que desde 2014 y hasta 2019 el MESF ha desarrollado de manera continua.

En el próximo apartado presentaremos la propuesta curricular diseñada, desarrollada y materializada en tres diseños curriculares.

La propuesta curricular en el meso-nivel

Tal como se ha mencionado en otro apartado, se han desarrollado tres carreras (Agro y Ambiente, Economía y Administración y Educación Física), cuyas propuestas curriculares están compuestas por doce módulos distribuidos en tres años de cursada. Los dos primeros años comprenden el ciclo de formación básica (ver cuadros 1 y 2) y son comunes a los tres bachilleres con una carga horaria de 2250 horas reloj. Mientras que, al llegar al tercer año, los estudiantes optan por una de las orientaciones que contiene módulos específicos que se corresponden con el ciclo de formación orientada (ver cuadros N°3, N°4 y N°5), con una carga horaria de 750 horas reloj.

La organización epistemológica de los contenidos se presenta en módulos interdisciplinarios que contienen núcleos conceptuales, definidos en torno a una “situación problemática” y a la elaboración y desarrollo de un Proyecto de Acción Sociocomunitario, traduciendo los criterios de flexibilidad en tiempo y espacio y apertura hacia la realidad de cada estudiante, contextualizando los contenidos de enseñanza (Res. CFE N°118/10 y N°254/15, Art. 24º). Los núcleos conceptuales que constituyen cada módulo y que cada disciplina pone

a disposición en torno a una “situación problemática” permitirán enseñar y aprender desde la complejidad múltiple que presenta la realidad social.

CUADRO 1. Ciclo de Formación Básica⁷: 1er. año

Ciclo Básico Módulo 00	Introducción al uso de la plataforma educativa	30 hs.
Ciclo Básico Módulo 01	Construcción Social de Ciudadanía	186 hs.
Ciclo Básico Módulo 02	Diversidad Sociocultural y Desigualdades	186 hs.
Ciclo Básico Módulo 03	Educación para el trabajo en contextos complejos	313 hs.
Ciclo Básico Módulo 04	Comunicación y lenguajes	313 hs.
Carga horaria total		1.028 hs.

CUADRO 2. Ciclo de Formación Básica: 2do. año

Ciclo Básico Módulo 05	Cultura y Subjetividad	313 hs.
Ciclo Básico Módulo 06	Géneros, Diversidad y Derechos Humanos	313 hs.
Ciclo Básico Módulo 07	Promoción y Construcción de Entornos Saludables	313 hs.
Ciclo Básico Módulo 08	Ciencias, Tecnologías e Innovación	313 hs.
Carga horaria total		1.252 hs.

7. La carga horaria de este ciclo se modificó en la RM N°786/19, ya que el módulo “Introducción al uso de la plataforma educativa” tiene una carga horaria de 50 horas reloj (de las cuales 30 horas corresponden a la presencialidad y 20 horas a la virtualidad), decisión que se ha tomado en virtud de su implementación en los años precedentes, atendiendo a las necesidades de los estudiantes. Por lo tanto, actualmente la carga horaria total de este ciclo es de 1048 horas.

CUADRO 3. Ciclo de Formación Orientada en Agro y Ambiente: 3er. año

Ciclo Orientado Módulo 01	Tierra, Vivienda y Hábitat	186 hs.
Ciclo Orientado Módulo 02	Ambiente y Desarrollo Sustentable	186 hs.
Ciclo Orientado Módulo 03	Taller de investigación y metodología cualicuantitativa	378 hs.
Carga horaria total		750 hs.

**CUADRO 4. Ciclo de Formación Orientada
en Economía y Administración: 3er. año**

Ciclo Orientado Módulo 01	Economía, Espacio y Sociedad	186 hs.
Ciclo Orientado Módulo 02	Estado y Organizaciones sociocomunitarias	186 hs.
Ciclo Orientado Módulo 03	Taller de investigación y metodología cualicuantitativa	378 hs.
Carga horaria total		750 hs.

CUADRO 5. Ciclo de Formación Orientada en Educación Física: 3er. año

Ciclo Orientado Módulo 01	Actividad Física, Salud y Ambiente	186 hs.
Ciclo Orientado Módulo 02	Formación Motriz, Deportes y Juegos	186 hs.
Ciclo Orientado Módulo 03	Taller de investigación y metodología cualicuantitativa	378 hs.
Carga horaria total		750 hs.

La organización modular e interdisciplinar del plan de estudios reclama un diálogo permanente entre los campos disciplinares, la interacción de sus enfoques y la negociación de significados en torno a una determinada “situación problemática”. Se considera que los núcleos conceptuales que constituyen cada módulo y que cada disciplina pone a disposición en torno a una “situación problemática”, permitirán enseñar y aprender desde la complejidad múltiple que presenta la realidad social. Asimismo, que los proyectos sean sociocomunitarios le imprime la vinculación concreta con los contenidos del módulo de construcción interdisciplinar, con la “situación problemática” que lo estructura y con la comunidad de pertenencia de los/las estudiantes.

Al tratarse, además, de una propuesta educativa que rompe con el formato disciplinar y presencial de los planes de estudio, consideramos que en cada grupo de estudiantes y docentes tutores de las diversas regiones de la provincia se constituye como contorno social (de Alba, 2007), entendido como “...los esfuerzos, intentos, programas, acciones, que realizan los distintos grupos y sectores sociales con el propósito de recuperar una identidad de otro momento histórico...” (de Alba, 2007:160). Cabe destacar que estos contornos no están cerrados; se erigen como espacios de significación, con límites flexibles, dando lugar a la incertidumbre, a los elementos inéditos que en distintos contextos seguirán apareciendo con improntas diferentes, y que van a requerir de revisiones y reformulaciones en el tiempo.

A modo de cierre, algunas conclusiones

Analizar el diseño y desarrollo de esta mesopolítica curricular reciente nos lleva, en primera instancia, a recuperar la relación currículum-sociedad reconociendo a los responsables de diseñar esta política curricular ya que han advertido la necesidad de atender a una demanda social acorde al siglo XXI. Demanda social que si la leemos en términos de Badiou (2015), esto es, como acontecimiento, se traduce en garantizar el derecho a la educación llegando a aquellos lugares geográficos y sujetos sociales históricamente vulnerables, a través de la creación de dispositivos e instituciones que permitan desplegar nuevos estilos, formatos y propuestas, en un contexto en el cual el cambio tecnológico, el advenimiento de las tecnologías digitales y las nuevas alfabetizaciones ya se visualizaban como constitutivas de los procesos de inclusión y exclusión social (de Alba, 2007).

Lo nuevo que emerge a partir de la creación de dispositivos hace que los estudiantes, jóvenes y adultos santafesinos, reconozcan su identidad social, cultural, de género, económica, entre otras, se transformen a sí mismos y también a su comunidad, a partir de las acciones que desarrollan con la realización de los Proyectos de Acción Sociocomunitarios. Esto nos remite nuevamente a Badiou (2015) y a su conceptualización sobre los sitios de acontecimiento:

Sólo hay acontecimiento en una situación que presenta al menos un sitio. El acontecimiento está ligado, desde su misma definición, al lugar, al punto, que concentra la historicidad de la situación. Todo acontecimiento tiene un sitio singularizable en una situación histórica (Badiou, 2015:202).

Desde aquí, es importante recuperar el eje de la escuela como institución social inserta en un territorio, que en el marco de la EEMPA N°1330 adquiere otra significación. Al tratarse de una institución de alcance provincial, implica atender a la diversidad sociocultural de los estudiantes, flexibilizando tiempos y espacios, promoviendo la construcción colectiva de conocimientos, cuya relevancia social otorgue una educación de calidad.

En el marco de la contingencia del COVID-19 (en que se escribe este capítulo), las características de esta mesopolítica curricular ha posibilitado que la EEMPA N°1330 continúe con la cursada y el sostenimiento de la inclusión socioeducativa debido al recorrido ya transitado desde 2015 en materia de inclusión de las TIC con sentido pedagógico-didáctico y como parte inherente a la propuesta educativa. Esto se vio reflejado en la multiplicidad de estrategias didácticas y herramientas tecnológicas que tanto los docentes tutores como los equipos de gestión de la institución han puesto a disposición de los estudiantes.

En segunda instancia, y remitiéndonos a la letra de las políticas del macro-nivel, quedan algunas tareas pendientes por atender, necesarias para la mejora y alcance de la propuesta curricular que aquí analizamos. Una de ellas refiere a los criterios de unificación territorial nacional para la EPJA que establecen la LEN N°26206 y las Resoluciones del CFE N°118/10 y N°254/15, estipulados en torno a: su organización por ciclos, modular y carga horaria. Si bien estos criterios se pautaron a fin de no perjudicar la movilidad nacional y garantizar las equivalencias⁸, al momento de la escritura

8. Para Ernesto Laclau (2005), cuando en un régimen existen demandas insatisfechas, que incluso pueden ser heterogéneas entre sí, surge la posibilidad de articularlas, formando una cadena de equivalentes: las demandas son equivalentes porque están dirigidas al mismo aspecto. Para constituirse en una cadena de equivalentes, estas demandas deben estar ordenadas por un significante vacío, es decir una demanda que –si bien pierde bastante de su contenido original– funciona como condensador de todas las demandas.

de este capítulo son muy pocas las jurisdicciones que han desarrollado propuestas educativas modulares y/o en el marco de la EAD. En este sentido se torna imprescindible que los responsables de las políticas del macro-nivel, en conjunto las jurisdicciones puedan tomar en agenda esta problemática, a los fines de propiciar que las propuestas curriculares desarrolladas como las de la EEMPA N°1330 –consideradas de gran envergadura y por sobre todo inclusivas–, continúen consolidándose como una opción más en el marco de la EPJA para garantizar el derecho a la educación de jóvenes y adultos.

Por último, y retomando nuevamente la mesopolítica curricular del MESF consideramos que resignificar, rediseñar y desarrollar políticas curriculares desde un enfoque inclusivo, democrático y pluralista es posible si pensamos en las traducciones como la metodología con la que son leídos los lenguajes de las políticas curriculares (Morelli, 2017). Esas traducciones (que no guardan fidelidad con el origen y que además no son lineales ni armónicas) demuestran la multiplicidad y complejidad con la que pueden ser traducidas las políticas. El diseño de esta política curricular que, a modo de acontecimiento, emerge en el espacio social posibilitando –junto con las tecnologías digitales y los cambios tecnológicos– que se construyan diversas y nuevas formas de inclusión con el fin de transformar lo cotidiano. A su vez, se trata de una política curricular que consiste en una clara posibilidad que tienen los jóvenes y adultos santafesinos de ingresar, aprender y egresar de la educación secundaria con aprendizajes de calidad que les permitan crear, construir y concretar un proyecto de vida solidario y colectivo.

Referencias bibliográficas

ALDERETE, A., CARLACHIANI, C., FANTASÍA, Y. (2019). Los discursos sobre la obligatoriedad de la Educación Secundaria en América Latina. Análisis de sus traducciones en Santa Fe, Argentina. En “*X Seminario Internacional As Redes Educativas e as Tecnologías*”, Universidad del Estado de Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Brasil, 1 al 4 de julio de 2019. Publicación en Anales del Seminario ISBN 978-85-8427-046-0.

BADIOU, A. (2015). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.

CASIMIRO LOPES, A.; VIRGILIO RODRIGUEZ DA CUNHA, E. Y COSTA, H. (2013). Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. En *Currículo sem Fronteiras*, v.13, n. 3, p. 392-410, set./dez.

CULLEN, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.

DE ALBA, A. (2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: Plaza y Valdés Editores.

LACLAU, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

MORELLI, S. (2017). Discurso e política como linguagem para o currículo: a contribuição de Chantal Mouffe para investigação da Educação Básica na Argentina. En CASIMIRO LOPES, A. Y OLIVEIRA, M. (Organizadoras) *Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas*. Curitiba: Editora CRV.

MOUFFE, C. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

PINAR, W. (2014). *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea.

Documentos consultados

Ley de Educación Nacional N°26206/06.

Resolución del Consejo Federal de Educación N°32/07.

Resolución del Consejo Federal de Educación N°118/10.

Resolución del Consejo Federal de Educación N°254/15.

Resolución del Consejo Federal de Educación N°346/18.

Resolución Ministerial (Santa Fe) N°825/15.

Resolución Ministerial (Santa Fe) N°1256/17.

Resolución Ministerial (Santa Fe) N°786/19.

Ministerio de Educación de Santa Fe (2014). *Fundamentos del Programa Escuela Abierta*.

Sitios Web visitados:

Subportal de Educación de la Provincia de Santa Fe:
https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=173606

Abreviaturas

CFE: Consejo Federal de Educación

EAD: Educación a Distancia

EEMPA: Escuela de Enseñanza Media para Adultos

EPJA: Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

LEN: Ley de Educación Nacional

MESF: Ministerio de Educación de Santa Fe

MEN: Ministerio de Educación Nacional

Res.: Resolución

RM: Resolución Ministerial

SIGAE: Sistema de Gestión y Administración Escolar

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

Capítulo 8

Conflictos epistemológicos en torno a las políticas curriculares de la educación básica mexicana

ANA LAURA GALLARDO GUTIÉRREZ

Introducción

Este escrito es el desarrollo de un planteamiento que considero como un problema epistemológico-teórico y político en torno a las políticas educativas en general y a las curriculares de la educación básica mexicana en particular. Dicho planteamiento arranca con la necesidad de analizar críticamente la lógica onto epistémica desde la que se construyen y comprenden los llamados “grandes problemas educativos”, en específico el referido al rendimiento escolar o resultados de aprendizaje de contenidos del currículum nacional en su cruce con la noción de desigualdad educativa (Blanco, 2020). A este cruce hay que agregar como parte del análisis crítico que tanto los estudios sobre la desigualdad educativa como las investigaciones en torno a los resultados de aprendizaje son vasos comunicantes con el diseño de políticas tanto educativas como curriculares, de ahí que el sustrato de éstas también se imbrique con dicha lógica onto epistémica.

El problema radica pues, en que esta lógica de producción de conocimiento ligada a la tradición¹ positivista imprime cierta

1. Por tradición retomo la idea en Mardones (1991) en el sentido de agrupar bajo ciertos organizadores distintos paradigmas que comparten nociones básicas en torno al sujeto que conoce, el objeto de conocimiento, así como el método de producción de conocimiento, estableciendo una línea histórica. En el caso referido Mardones la nombra a la perspectiva positivista como tradición galileana, toda vez que instaura la lógica causal, del método unívoco y a la realidad empírica como condición de

direccionalidad (Zemelman, 1978) a las políticas, al tiempo que invisibiliza o distorsiona registros de la compleja realidad educativa reproduciendo sesgos epistemológicos y con ello visiones racistas y clasistas. Tales sesgos no son de índole psicológico, sino político culturales y por tanto se vuelven estructurantes de la realidad. Este proceso recursivo es harto riesgoso porque impide el avance de otras lógicas de accionar las políticas curriculares y con ello la posibilidad de reorganizar y mejorar la educación básica, haciendo énfasis en que *mejorar* es un significante polémico y en tensión constante, no neutral ni lógico causal.

En orden de desarrollar este planteamiento, este escrito se organiza en cuatro apartados. En el primero se asientan algunas nociones cardinales para que el lector pueda identificar las herramientas que se utilizaron en el análisis. Son dos conjuntos o esquemas, el primero de corte epistemológico y el segundo desde los estudios curriculares.

En el segundo interesa exponer a qué nos referimos por “grandes problemas educativos”, la crisis de los sistemas en general y del currículum de la educación básica en particular, analizando críticamente la naturaleza u horizonte de intelección desde el cual se plantean dichos problemas en el panorama del análisis que desarrollan agencias del Estado ligadas a la tradición positivista.

Este panorama allende el camino para preguntarnos desde dónde se explican, comprenden o interpretan tales problemas, pues de lo anterior es posible inferir el horizonte utópico de solución, y esa confluencia abre paso a dos grandes discusiones.

En el tercer apartado se aborda la primera, referida a la discusión epistemológica en torno a las políticas educativas y curriculares, retomando las preguntas sobre los espacios de enunciación de la crisis educativa. Y en el cuarto se abordan los estudios sobre la desigualdad educativa porque incluye en su acervo el análisis en torno al currículum vía la categoría resultados de aprendizaje (Blanco, 2020; Muñoz Izquierdo, 1997). Al respecto, se retoma el trabajo de Aguilar Nery (2013) quien sitúa como tendencia dominante la lógica positivista y neopositivista de la sociología y la ciencia política en la investigación

posibilidad del conocimiento, en contraposición a la tradición aristotélica que agrupa la resistencia y paradigmas contestatarios en torno al positivismo, tales como la fenomenología y a teoría crítica, así como el giro lingüístico.

educativa respecto al tema de la desigualdad en educación. Profundizar en esta discusión puede mostrar los posicionamientos paradigmáticos a la luz de la polémica en torno a la construcción de las teorías sobre el objeto educación (TCO, De Alba, 1990) y sus implicaciones ideológicas.

El quinto apartado consiste en el desarrollo analítico de las implicaciones ideológicas de los estudios dominantes sobre la desigualdad educativa, a la luz de la categoría referente identitario del currículum de la educación básica mexicana. Interesa situar en la huella genealógica de la configuración del sistema educativo mexicano los componentes clasistas y racistas de dichos estudios, vía la conexión histórica que opera el positivismo decimonónico mexicano a través de sus herencias en los estudios sobre la desigualdad educativa en su cruce con las políticas curriculares.

Invisibilizar el referente identitario que opera en las políticas curriculares como registro epistemológico, considero que ayuda a reproducir la desigualdad que intenta explicar en lugar de deconstruirla. No se duda de la legítima intención de tales estudios respecto a cambiar las condiciones del currículum de la educación básica mexicana, son incluso compartidos. Lo que queda cada vez más claro son los límites de seguir produciendo conocimiento desde esos posicionamientos, ya que sus conclusiones no varían mucho en el tiempo y los grandes problemas educativos se agudizan día con día. Además, dada la influencia que tienen en el desarrollo de políticas curriculares, la suerte de éstas es fracasar ante lo que considero un agotamiento de la lógica onto epistémica de corte empírico analítico o neopositivista. En palabras de Einstein “no resolvemos un problema con las formas de pensar que lo generaron”. El intento es te-matizar esta compleja discusión para no desacreditar sin datos y análisis pertinentes lo antes descrito, también interesa identificar y deslindar en este ejercicio, los alcances que dichas visiones aportan.

Esta última discusión cierra el apartado en el sentido de recuperar los elementos centrales planteados y trazar con ello algunas rutas para seguir analizando el referente identitario del currículum de la educación básica mexicana.

Coordinadas conceptuales

Este apartado tiene por cometido desplegar los puntos e intersecciones útiles para comprender el análisis que aquí se presenta en dos planos, uno de corte gnoseológico y otro de corte curricular.

Como el intento es realizar un análisis de tipo epistemológico es preciso en primer lugar, plantear dos categorías al respecto: por un lado, la dimensión epistemológica en torno a la construcción del conocimiento sobre la educación y por otro la dimensión teórica que refiere a la producción derivada de dicha dimensión epistemológica.

Hablar de la dimensión epistemológica (Sánchez Puentes, 1984), señala la perspectiva o lógica desde la cual se asumen las coordenadas básicas de una investigación en las ciencias sociales y humanas, esto es, las nociones de conocimiento, método, validez, verdad, legitimidad, sujeto que conoce y objeto de conocimiento. Tales nociones se articulan en el sentido de Laclau (1996), para estructurar un horizonte de intelección en torno a la realidad. Para Zemelman (1978) dichas coordenadas conforman la noción misma de realidad, por lo que es posible afirmar que la dimensión epistemológica es el horizonte o locus de enunciación en la producción de teorías. Zemelman, añade un componente fundamental en esta noción de realidad para señalar la direccionalidad del conocimiento o su sustrato político:

Lo político no constituye un conocimiento en sí mismo, sino más bien una perspectiva de conocimiento que se fundamenta en la idea de que toda la realidad social es una construcción viable. Se puede retomar la afirmación gramsciana de que ‘todo es político’, pero cuidándose de no confundir “lo político” con sus estructuras particulares (por ejemplo: estado, partidos, sindicatos, aparatos ideológicos, etc.), pues lo político como plano de análisis, reconoce como su núcleo básico la conjugación entre sujeto y *proyecto*, lo que se expresa materialmente en el juego de tácticas y estrategias que encuadran la dinámica de los sujetos al interior de las estructuras políticas (1987:35).

Lo anterior alude pues, a la relación entre conocimiento e interés (Habermas, 1986), entre conocimiento y proyecto. Tal direccionalidad es un registro que como es sabido, las perspectivas ligadas al positivismo y sus nuevas ediciones niegan sistemáticamente despreciándolas

como metafísica o ideología (Popper, 2005). Lo anterior es importante traerlo a cuenta porque es un punto de inflexión en la forma en que el conocimiento ligado a la tradición de la explicación causal describe y comprende los grandes problemas educativos, en torno a las políticas educativas.

Articulada a la dimensión epistemológica está la dimensión teórica o teorética en la producción del conocimiento. La teoría como entramado de conceptos y hallazgos en tanto producto del proceso social de la investigación científica, alude de acuerdo a Sánchez Puentes, a la producción de conocimiento específico “en otras palabras, una cosa es el plano de las teorías sobre los objetos sociales, por ejemplo sobre la sociedad en Sociología, sobre el hombre en Antropología, sobre lo histórico en la Historia, sobre lo jurídico en Derecho, y otra el plano de las teorías sobre la manera de conocer científicamente esos mismos objetos sociales” (Sánchez Puentes, 1984:31). Unos años después, de Alba (1991) tomaría esta idea para plantear las Teorías del Conocimiento de los Objetos (TCO) referido a la dimensión epistemológica y las Teorías del Objeto Educación (TOE), siguiendo el ejemplo de lo educativo en la Pedagogía. Lo anterior quiere decir que la producción de conocimiento en torno a la educación y sus múltiples objetos de conocimiento son construcciones contextuales, en ese sentido nociones como acceso, resultados de aprendizaje, desigualdad, deserción y ahora abandono, muestran los avances en las teorías que se producen de manera histórica y situada.

Una última aportación que retomo de Sánchez Puentes (1984) alude a la necesidad de situar la investigación científica social como una práctica, ello permite incluir en el argumento la historicidad y contextualidad que dicha práctica implica. Lo anterior conecta con lo dicho anteriormente sobre Zemelman respecto a la direccionalidad. Ambas ideas ayudan a situar los límites de las teorías frente a las pretensiones universalistas, neutralistas que evaden este registro para no contender por el estatuto de validez del conocimiento científico.

La investigación educativa, por tanto, puede entenderse –operativamente en este texto– como una práctica mediada por las dimensiones antes referidas ello imprime cierta noción de realidad educativa desde donde se produce conocimiento, el cual –explícita o implícitamente– responde a un proyecto, a una intención, es inescapable a una direccionalidad política.

Para Tenti (1987), analizando el campo educativo, cada campo científico es un juego que incluye a sujetos e instituciones especializadas en la producción, la difusión y consagración de conocimientos y retomando a Bourdieu (1983) ubica a los campos de conocimiento como campos de poder en donde la producción de bienes simbólicos desde ciertas perspectivas y paradigmas va dándole estructuralidad.

El segundo plano de nociones cardinales que se utilizan en el texto alude a la discusión en torno al concepto de políticas curriculares y su conexión con la noción de políticas educativas. García Garduño (2013) señala que los estudios que retoman el término son pocas en nuestro país. En el estado de conocimiento sobre la investigación educativa en México de los años noventa (COMIE, 2013) aparece este concepto en el campo de la investigación curricular pero no así en el de Políticas y producción de conocimiento, en donde tiene lugar la discusión de la dimensión epistemológica en torno a este objeto de conocimiento. Para las autoras del apartado correspondiente a las políticas de educación básica, son los “métodos para lograr un objetivo en beneficio de la sociedad con la organización del Estado, a partir de diferentes pautas de acción de los ciudadanos” (Cuevas. *et al.*, 2013) y señalan la distinción clásica entre política educativa (*politics*) y políticas educativas (*policies*), “mientras la primera es el conjunto de principios y relaciones entre el Estado y los grupos implicados en los asuntos públicos, las segundas son acciones tendientes para subsanar un problema de corte educativo propuestas por el Estado u otras entidades extragubernamentales” (Cuevas *et. al.*, 2013:42). Esta distinción nos permite identificar el establecimiento del currículum de la educación básica tanto en su estructura formal como en su dimensión del currículum vivido como políticas educativas. En este sentido, las reformas curriculares a la educación básica mexicana representan cambios o mejoras en las políticas de formación de las infancias y juventudes que habitan el país.

La estructura formal y el currículum vivido conforman a grandes rasgos el Desarrollo Curricular (Garduño, 2013) como política que involucra dos procesos interrelacionados: por un lado la interfaz de diseño y por otro la implementación, a reserva de considerar sus posibles diferencias, en este texto, la estructuración formal del currículum se entiende como el diseño de los planes y programas y la implementación como la dimensión procesual práctica que alude a la operación o puesta en marcha de una propuesta curricular. La noción de desarrollo curricular en las instituciones del Estado mexicano tiene

una tradición de al menos 16 años, cuando la Subsecretaría de Educación Básica reorganizó la Dirección General de Materiales y Métodos educativos en 2005 en las direcciones generales de Desarrollo Curricular y de Materiales Educativos, lo cual se replicó en otras áreas tanto federales como estatales.

Como se puede inferir, es posible establecer la pertenencia de las políticas curriculares al espacio o conjunto de las políticas educativas y como se establece en la introducción de este texto, si en las políticas educativas hay un sustrato correspondiente a la dimensión epistemológica que le imprime cierta direccionalidad, lo mismo ocurre en las políticas curriculares. El estado de conocimiento referido a este tema señalará que la mayoría de las investigaciones estarían centradas en las “políticas sexenales a través de estudios sobre los fundamentos y las estructuras del gobierno mexicano con relación al aspecto educativo” (Cuevas *et. al.*, 2013:50-51), aunque en lo concerniente al aspecto educativo no se aborde el análisis curricular como tal, sí hay un subgrupo de investigaciones que bajo el título de Política educativa y situación social abordan “problemáticas de desigualdad, rezago e inequidad educativa, como rasgos que derivan de las acciones de gobierno” (Cuevas *et. al.*, 2013:54).

Este hecho es relevante porque nos permite subrayar la conexión que las autoras establecen entre políticas y problemas educativos, los cuales como se ha tratado de afirmar, son constructos que se conforman desde ciertas perspectivas y paradigmas.

Hasta aquí los dos grandes andamios sobre los que se asienta el análisis que este texto presenta, a continuación, se empezará a explorar la dimensión epistemológica que subyace al conocimiento dominante sobre las políticas curriculares puesta en clave de grandes problemas de la educación-desigualdad educativa.

Los grandes problemas de la educación: emplazando su locus de enunciación

De una recuperación panorámica (Tedesco, 2011; Latapí, 2009; Schmelkes, 2013; Zorrilla, 2003; De Ibarrola, 2012) es posible señalar que la categoría de grandes problemas educativos apunta a un estado de insatisfacción con la *oferta educativa* disponible de los sistemas educativos en todo el orbe. La idea de grandes problemas es recurrente y como señala De Ibarrola (2012:16) son...

...los problemas de siempre del sistema educativo mexicano: problemas de cobertura, de calidad, de “gestión inadecuada”, de recursos insuficientes, que tienen ahora expresiones muy específicas por su evolución en las últimas décadas y la interacción entre problemas identificados, soluciones propuestas y resultados logrados, determinados por la naturaleza de la interacción política entre nuevos y viejos actores ante viejos y nuevos problemas.

Dos puntualizaciones al respecto. Tedesco señala (2011:33):

...parece como si nadie estuviera conforme con su sistema educativo y todos buscaran cambiarlo más o menos profundamente. *Esta insatisfacción tiene relación directa con los cambios intensos que se han producido en todas las dimensiones de la sociedad.* Los desafíos educativos actuales son distintos a los del pasado, y tanto el papel como el lugar de la educación se han modificado. Estas afirmaciones son un punto de partida necesario para comprender la naturaleza de los fenómenos que nos tocan vivir, tanto los que se relacionan con la insatisfacción como los que pueden indicar nuevas tendencias y alternativas válidas para enfrentar exitosamente esos desafíos.

Para Schmelkes (2012:6) esta insatisfacción ya en el ámbito del currículo se manifiesta en que éste:

...sigue siendo uno mismo para todo el país, siendo que la diversidad cultural del mismo es enorme. Esto significa que la educación no resulta significativa para una proporción incluso mayoritaria de niños que no comparten las condiciones del alumno imaginario de clase media urbana a quien se dirige dicho currículum. *El resultado es el escaso aprendizaje y en muchas ocasiones el abandono de la escuela, precisamente de los sectores culturalmente más lejanos de la cultura de la escuela.* Los problemas de calidad, por su parte, se manifiestan parcialmente en los bajos resultados de aprendizaje que obtienen los alumnos en los ejercicios nacionales e internacionales de evaluación de los aprendizajes.

Como puede observarse, los grandes problemas referidos a los sistemas educativos, al mexicano en particular y a las políticas educativas;

se caracterizan por ser los mismos en un lapso considerable de tiempo, al menos de la década de los ochenta del siglo XX y lo que va del XXI. Los cambios en las sociedades y los imperativos que ello impone a los sistemas educativos no terminan de ser asumidos, de manera que a los viejos problemas se suman nuevos. Sin embargo, en el devenir de la construcción de los grandes problemas podemos encontrar nuevos elementos para repensar el locus de enunciación de los mismos como el que indica Schmelkes al señalar a los sectores culturalmente más alejados de la cultura de la escuela. Esta idea es potente porque involucra pensar a la cultura escolar como dominante frente a otras culturas, dicha dominación no se advierte por parte de quien la detenta, pero sus efectos como el abandono, ¿pueden seguir atribuyéndose a los sujetos educativos? Al contrario, son pérdidas para el sistema, en ese sentido, ¿podríamos llamar abandono a dejar un lugar que excluye como principio rector a los otros que intenta fracasadamente incluir?

Políticas educativas: tradición positivista y construcción de objetos de conocimiento

En este marco, el siguiente componente para abordar la dimensión epistemológica sobre cómo se plantean los grandes problemas de la educación, es el campo de las políticas. En cuanto a las políticas y su extensión hacia el sistema educativo en su conjunto, interesa situar la mirada en un registro naturalizado y en el cual podemos identificar la construcción y comprensión de la realidad educativa, nos referimos a los ejercicios de diagnóstico o informes que despliegan la configuración de un objeto de estudio y de manera consecuente se desarrollan los procesos de diseño de estrategias y acciones para intervenir en la realidad diagnosticada y mejorar o lograr un beneficio para la población.

Es un lugar común afirmar que no se puede realizar una política pertinente sin conocer el problema, prueba de ello son las metodologías de “árbol de problemas” y “matriz de resultados” que la Secretaría de Educación Pública mexicana utiliza desde hace al menos dos décadas para planear sus programas y proyectos sexenales. Lo mismo ocurre a nivel internacional con los análisis que generan organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM)

o la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) quienes realizan estudios rigurosos en torno a dichos problemas.

Ahora bien, es preciso desactivar la tentación de pensar que hacer un diagnóstico está mal. Al contrario, es necesario construir un objeto de intervención para las políticas, lo que sí interesa ubicar es que en ese proceso se entreteje la dimensión epistemológica de tradición positivista como dominante.

Al respecto se recuperan algunos extractos ilustrativos del diagnóstico “Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019” (MEJOREDU, 2020) elaborados por la agencia Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), quien es un organismo descentrado del Estado con autonomía y patrimonio propios, el cual tiene como propósito suministrar información para evaluar y mejorar el sistema educativo mexicano.

De acuerdo con la MEJOREDU (2020:290):

El ejercicio del derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) se asocia estrechamente con el de otros derechos humanos, en conjunto imprescindibles a fin de que cada persona tenga la oportunidad de mejorar su calidad de vida. *Las dificultades en el acceso* a una educación buena y con justicia social colocan a las personas en condición de desventaja o discriminación, pues las privan de las herramientas básicas para desarrollarse y potenciar sus cualidades, e incluso para defender otros derechos y pugnar por ellos.

En este párrafo es muy interesante hacer notar la centralidad de la categoría de *acceso* a la educación. Esta categoría surge en los años setenta del siglo XX (Aguilar Nery, 2013) para explicar el rezago en la cobertura que la masificación de los sistemas educativos provocó desde mediados del siglo XX. En los años noventa con la llegada del neoliberalismo a la región latinoamericana, las reformas apuntaron a un nuevo componente ligado de manera dicotómica a la de acceso, nos referimos a la calidad. Acceso es una noción que aportó la economía de la educación y que a la fecha sigue estando vigente –como se ha visto en lo expuesto en este apartado– para explicar la relación entre oferta y demanda de escuelas en un inicio y ahora se ha ido complejizando vía otros avances en esta tradición. La calidad alude a grandes rasgos, a la

dimensión simbólica o a lo que se aprende en la escuela; en oposición al acceso, que refiere más a la estructura material de la educación. Esta complejización en torno al acceso como causa principal de la desigualdad educativa, ha seguido su curso.

Un ejemplo claro al respecto es el modelo de las cuatro “a” que surge de este mismo locus de enunciación hacia el final del siglo XX. Dicho modelo planteado por Tomasevsky en 1996, plantea *medir* y evaluar el cumplimiento del derecho a la educación de los Estados, mediante un complejo esquema basado en cuatro grandes categorías que superen la idea de que cumplir tal derecho se cubre con la oferta o acceso a la escuela. A la primera A se añade la categoría de asequibilidad, es decir, que las escuelas estén cerca y sean de fácil entrada para todas las infancias y juventudes. El otro par de As está referido a la ya mencionada dimensión simbólica de la educación: por un lado, la adaptabilidad que está dedicada al curriculum en el sentido que debe ser flexible para que los aprendizajes sean para todos. Esta base supone una igualdad *per se* que busca proteger a poblaciones como las comunidades indígenas o afrodescendientes para que reciban los mismos aprendizajes que el resto del alumnado. Este planteamiento es de doble filo porque se asume en automático que la igualdad de aprendizajes predeterminada es esencialmente buena y los conocimientos y saberes de los colectivos “vulnerables, desfavorecidos” no son sujetos que contienen en la síntesis curricular, al contrario. El otro filo es que adaptación necesariamente involucra la imagen de que hay un referente ya establecido y en ese sentido dicho referente puede moldearse, pero no ser otro dependiendo el contexto, por ejemplo.

La otra A es la aceptabilidad, esta noción es potente si se radicaliza fuera de su locus de enunciación. Originalmente alude a la necesidad de consultar a los pueblos originarios en torno a lo que consideran valioso o significativo de aprender para que eso se considere en los aprendizajes que a ellos van destinados. Radicalizarla supondría que este ejercicio fuera extensivo a la nación, ello involucraría un proceso de deliberación curricular (Hua, 2016) entre todos los grupos sociales que la conforman, en miras de trazar la significatividad, lo valioso, lo relevante de los aprendizajes. Trazar esta ruta no solo con los pueblos indígenas sino con toda la sociedad conlleva la instalación de un núcleo consensual básico que ahora no existe. La discusión por las finalidades de la educación por los horizontes utópicos, por el vínculo curriculum sociedad; es, en suma, la posibilidad de

un nuevo referente de aprendizajes comunes que no nacionales como ahora están entendidos.

Como puede observarse, si bien la discusión sobre el acceso se ha complejizado, solo ha sido en una tendencia performativa, esto es, en su posibilidad de resignificarse en el marco de su misma dimensión epistemológica, pero no necesariamente abandonando la idea de que hay que integrar o igualar a los diferentes, admitiendo que cuando se dice igualar no se discute el referente que ello supone.

Resultados de aprendizaje y currículum de la educación básica: tensiones epistemológicas

Por otro lado, ya en el ámbito curricular o lo que se denomina resultados de aprendizaje, es interesante plantear una comparación a la luz de dos informes. El primero refiere al trabajo “Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior” realizado en 2014 por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015) transformado en 2018 a MEJOREDU y el segundo, al informe antes referido de esta última agencia. Cabe especificar que el locus de enunciación de ambos informes es muy cercano. En ambos casos podemos localizar nuevamente la lógica desde la cual se configuran las nociones en torno a los grandes problemas por resolver:

INEE 2015	MEJOREDU 2020
Existen grandes proporciones de alumnos que no han logrado <i>obtener los conocimientos mínimos previstos</i> para los grados que cursan en cada asignatura evaluada y pocos estudiantes tienen un dominio óptimo de los contenidos evaluados; 2) <i>las menores puntuaciones se encuentran entre los estudiantes que asisten a las escuelas indígenas, los cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y las telesecundarias</i> ; también se identifican resultados disímiles entre las entidades	Existen grandes proporciones de alumnos que no han logrado obtener los conocimientos mínimos previstos para los grados que cursan en cada asignatura evaluada y pocos estudiantes tienen un dominio óptimo de los contenidos evaluados; 2) las menores puntuaciones se encuentran entre los estudiantes que asisten a las escuelas indígenas, los cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y las telesecundarias; también se identifican resultados disímiles entre las entidades

federativas, y 3) la desigualdad existente no está atendiendo, pues, al paso del tiempo, las brechas entre los tipos de servicio no están cerrándose, como lo demuestran los resultados de los estudios periódicos”.

miles entre las entidades federativas, y 3) la desigualdad existente no está atendiendo, pues, al paso del tiempo, las brechas entre los tipos de servicio no están cerrándose, como lo demuestran los resultados de los estudios periódicos”.

Fuente: INEE, 2015: 348; MEJOREDU, 2020:18.

Al observar las cursivas podemos resaltar las frases “obtener los conocimientos mínimos previstos”, “las menores puntuaciones se encuentran entre los estudiantes que asisten a las escuelas indígenas, los cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y las telesecundarias”, así como “requieren contrarrestar los efectos adversos de sus contextos particulares mediante políticas educativas a fin de garantizar que concluyan al menos la educación obligatoria”, estos tres fragmentos exemplifican la imposibilidad de alcanzar los aprendizajes nacionales por parte de los “otros” que no están en el referente y emerge entonces una falta en ellas y ellos, un déficit que necesita compensarse². Se transfiere pues, una falla del sistema a lo privado, a lo individual: es un problema de los alumnos y del capital cultural de sus familias en específico del nivel educativo de sus madres (Reimers, 2003).

Desde otro locus de enunciación, la falla del sistema radica en su falta de representatividad cuando se autoerige como nacional, puesto que las infancias y juventudes de las escuelas “de segunda” deberían estar en ese significante y siempre son “los otros”. Por ello seis años después, el problema detectado sigue siendo el mismo, ¿por qué no cambian estos datos? 50 años de políticas educativas desde este horizonte muestran que las políticas pensadas y operadas hasta ahora siguen fracasando. Es innegable el impacto en lo referente al poco o nulo financiamiento dedicado a estos esfuerzos, pero se puede aventurar la idea que, aunque hubiera el presupuesto necesario, no habría posibilidad de éxito porque la exclusión es la forma particular de inserción de las escuelas indígenas, rurales, multigrado, CONAFE y telesecundarias. Es la misma lógica que se devela al intentar situar

2. El mismo tratamiento analítico merece en otro espacio las llamadas políticas compensatorias que son consustanciales a las que aquí se analizan.

la posibilidad de que los países pobres puedan llegar a ser ricos. Disculpando la simpleza de esta afirmación, sabemos que los países del norte precisan de la explotación de los recursos y mano de obra de los países del sur para ostentarse como tales. Como lo he afirmado en otros momentos (Gallardo, 2018, 2017) la exclusión es la forma de inclusión de lo que se considera “los otros” de la educación básica.

Se ha mencionado reiteradamente en el texto que la desigualdad educativa está ligada al currículum de manera subordinada vía la categoría resultados de aprendizaje, pero en qué consiste esta operación. De acuerdo a Aguilar Nery (2013) en su análisis sobre los enfoques epistemológicos de la investigación sobre desigualdades educativas en México durante el periodo de 1971-2010; señala que de acuerdo con De Ibarrola (1981:94) las bases teóricas en torno a “la forma de ver la escolaridad de la población mexicana” tuvieron su origen “en los estudios que se realizaron para el Plan de Once Años de educación primaria y sobre todo el Diagnóstico Educativo Nacional de 1964 elaborado por Pablo Latapí *et al*”. Estas bases definen “la escolaridad de la población mexicana, como una escolaridad muy desigualmente distribuida” (Aguilar Nery, 2013:1085) debido a la desigualdad social, por ello, a mayor desigualdad menor escolaridad, estas teorías han estado basadas en el enfoque positivista, que ha decir de Aguilar Nery (2013) es dominante en este tipo de investigación educativa. El autor señala que más tarde:

El énfasis en el acceso y permanencia que se imprimió a los estudios en los setenta y ochenta cambió a partir de la última década del siglo XX, cuando se observa un énfasis en los resultados de los aprendizajes del estudiantado, medidos a menudo mediante pruebas estandarizadas (Schmelkes, 1994; Backhoff *et al.*, 2007; Buendía y Rivera, 2010), y especialmente a partir de entender las desigualdades educativas como un problema de *distribución de conocimientos o de aprendizajes*, dejando en segundo plano la interpretación de la mera distribución de escolaridad o de credenciales (Aguilar Nery, 2013:1086).

Lo anterior pone en el centro al currículum de la educación básica nacional como referente para la medición de dichos aprendizajes y con ello a las políticas curriculares destinadas a la implementación de los cambios o reformas en el nivel educativo.

Tradición positivista de cara al referente identitario del currículum de la educación básica nacional. Cierre y apertura

En otros trabajos (Gallardo, 2018, 2017) he planteado la categoría de referente identitario cultural del currículum de la educación básica, para referirme a la particular organización de elementos en torno a la raza, clase y episteme que hegemonizan la síntesis cultural dispuesta en la estructura curricular formal de ese nivel educativo. Tal conformación materializa lo nacional del currículum vía el mito del mestizaje, esto es la identidad mexicana como producto de la superación del “encuentro de dos mundos”. Indios y españoles acuden a esta mezcla como entidades puras que borran mediante la generalización, la diversidad étnica, cultural y lingüística del territorio que hoy llamamos México. Esta distorsión sella el destino de los contenidos nacionales entendidos como aprendizajes válidos para todos, cuando el todos alude a los mestizos, dejando fuera a los pueblos afromexicanos, originarios, los mexicanos que nos dio el mundo tanto en las migraciones de larga data como las migraciones actuales como es el caso de Centroamérica.

El mestizaje como fórmula identitaria encubrió el racismo que supone asumir la mezcla como superación y abandono de lo indígena y el ensalzamiento de lo español en una especie de dialéctica cósmica –en palabras de Vasconcelos– cuya síntesis sería el mejoramiento de la raza.

En cuanto a la clase social, es importante situar históricamente el nacimiento de la educación elemental en el siglo XIX como parte de la agenda liberal heredada de la Revolución Francesa, al igual que la educación secundaria y preparatoria, las cuales tuvieron su origen en la ciudad y estaban destinadas a las clases medias y altas de la independiente sociedad mexicana. Esta impronta en torno a lo urbano-clase media llega a nuestros días como referente en afirmaciones como las que revisamos en los informes tanto del INEE como de MEJOREDU, en el sentido de ubicar en los otros la falta de no pertenecer a este referente, por eso las escuelas indígenas, CONAFE, rurales, telesecundaria jamás “mejorarán” sus resultados de aprendizaje.

El tercer componente está referido al tipo de conocimiento y saberes que se incluyen o excluyen de los llamados contenidos nacionales, este último registro es muy importante porque es posible establecer una conexión histórica en torno a la tradición positivista y sus efectos en el marco del referente identitario.

En 1875 se publica por primera vez el libro “La instrucción pública en México” elaborado por el entonces responsable de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, José Díaz Covarrubias. En éste se presenta por primera vez la información cuantitativa en torno a la situación educativa, a manera de balance después de aprobada la Constitución de 1857. El balance toma las cifras y estadísticas como base para realizar propuestas, incluye además discusiones en torno a los métodos de aprendizaje y la presentación de lo que ahora podríamos llamar fichas didácticas para la enseñanza del español y las matemáticas. El primer gran diagnóstico en la tradición positivista selló el destino de las políticas educativas o al menos contribuyó a su hegemonía, pero ¿qué sugería ideológicamente este informe?

Para los ilustrados primero, y después para los liberales, no era un problema jerarquizar la educación de acuerdo con la clase socioeconómica, era un referente de sentido común. Díaz Covarrubias (1875:26) señalaba:

De hecho, las escuelas primarias de la República pueden dividirse en dos clases: las puramente rudimentales *que forman el número mayor* y donde solo se enseñan las materias mencionadas anteriormente [lectura, escritura, gramática, aritmética y moral y urbanidad] y son las establecidas en las ciudades de menor importancia y pueblos pequeños; y las que comprendiendo en sus programas otros ramos de la enseñanza [...] se hallan establecidas en la capital de la República y en las capitales de los estados, bien sostenidas por los respectivos gobiernos para la enseñanza gratuita o bien en manos de particulares que dan la enseñanza por pensión.

[...] El principio de obligación se justifica porque las clases sociales de inferior posición necesitan coacción y vigilancia de la sociedad para educar a sus hijos. Cada individuo tiene el derecho a reclamar esa enseñanza; pero a su vez la sociedad tiene el derecho de imponer su educación” (Campos, 2003:31).

Aquí la clave es ubicar el referente de clase en la sentencia “las clases sociales de inferior posición necesitan coacción y vigilancia de la sociedad para educar a sus hijos”, el referente de la élite es llegar a ser ilustrado, es decir el abandono de la identidad para millones de

indígenas, afromexicanos y mestizos pobres, bajo la figura de mundo de la modernidad, como imposición sobre la diversidad étnica, cultural y lingüística; sobre el México profundo diría Bonfil Batalla. Y después, en la frase “la sociedad tiene el derecho de imponer su educación”, ¿a qué sociedad se refiere el secretario Díaz Covarrubias? François Guerra podría contestar a aquellos que han adquirido un baño de cultura moderna, los elegidos, los que piensan y *se piensan* como la voz de la nación. Son éstos los actores reales del poder político moderno, el ‘pueblo real’ para el que se hacen las constituciones (2012:333).

En suma, el México imaginario. Por ello es posible afirmar que a mayor alejamiento de este referente identitario el sistema provoca mayor exclusión, no sólo para los otros que amenazan este referente identitario, sino en el México de hoy, también para las identidades bajo las cuales se pensó la escuela. La tradición positivista muestra sus límites porque no advierte su propia condición histórico-ideológica, es decir, seguir pensando que la escuela es un proyecto social oligárquico moderno y positivista como aspiracional.

La masificación de la educación durante todo el siglo XX muestra que el esfuerzo por el acceso sin cuestionar los componentes del referente identitario y reorganizar las finalidades educativas como pacto social, reproduce aquello que quiere combatir. Por tanto, la desigualdad educativa no es en función de los que no acceden sino de la incapacidad del sistema de responder a otras lógicas de construcción de conocimiento en torno a los problemas educativos. Las bases de la escuela mexicana se han agotado justo en sus cimientos, es necesario y urgente pensar qué es lo nacional en el México de hoy, qué son los aprendizajes básicos vía un currículum centralizado con un nivel tan alto de prescripción como el que tenemos y además centrado en la necesidad de aspirar socialmente a la máxima del mercado como bienestar social.

Lo anterior no es otra cosa que asumir los sesgos político-epistemológicos que producen el racismo y el clasismo tanto en la investigación educativa como en las políticas educativas vía la tradición positivista en su imbricación con las categorías de raza y clase.

Este planteamiento requiere ahora movilizar sus supuestos a contextos específicos de análisis sobre cómo opera el referente identitario, en especial aquél referido a la idea de que, a mayor alejamiento del referente, mayor será la exclusión. Como adelanto, es posible seguir esta línea en el análisis estadístico el cual señala que “en el ciclo escolar 2018-2019 representaban (las escuelas multigrado)

38.1% de los preescolares, 42.4% de las primarias y 32.5% del total de las telesecundarias y secundarias comunitarias" (MEJOREDU, 2020: 79).

Casi la mitad de las escuelas primarias del país son multigrado, lo anterior quiere decir que operar el currículum *nacional* de 6 grados es imposible para ese 42.4%, entonces lo nacional como identidad plena y completa, ¿a quién representa en esa estadística?

Referencias bibliográficas

AGUILAR NERY, J. (2013). Enfoques epistemológicos de la investigación sobre desigualdades educativas en México. 1971-2010. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 18, Núm. 59, pp. 1077-1101.

BLANCO, E. (2020). La desigualdad de oportunidades educativas en México (1958-2010). Desplazamiento y reconfiguración. *Revista Perfiles Educativos*. vol. XLIII, núm. 171, pp. 8-26.

BOURDIEU, P. (1983). *Campo de poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios.

CAMPOS, J. (2003). Estudio introductorio en José Díaz Covarrubias. *La instrucción pública en México*. México: Facsímil/SEP.

COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA CONTINUA DE LA EDUCACIÓN (2020). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2020. Cifras del ciclo escolar 2018-2019*. México: autor.

CUEVAS, Y.; RIVERA, L. y MACHUCA, A. (2013). La investigación sobre las políticas de la educación básica en MALDONADO, A. *Educación y ciencia. Políticas y producción de conocimiento 2002-2011*. México: COMIE.

DE ALBA, A. (coord.) (1990). *Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación*. México: CESU-UNAM.

DE IBARROLA, M. (1981). Las investigaciones sobre procesos educativos y estructura de clases. Reflexiones sobre su aportación al conocimiento de la realidad socioeducativa en México. *Documentos Base para el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa*, vol. 1, México. DF: Dirección de Publicaciones del IPN.

DE IBARROLA, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. En *Perfiles Educativos*. Vol. XXXIV, número especial, pp. 17-28.

GALLARDO, A. (2018). Notas en torno a los fundamentos del currículum de la educación básica nacional. En DUCOING, P. (coord.). *Educación Básica y reforma educativa*. México: IISUE/UNAM, pp. 317-342.

— (2017). Alodoxia y acción política gubernamental: claves desde las políticas curriculares para la niñez indígena mexicana de educación básica. En FRANGELLA, R. Y BARBOSA, M. (coords.) *Curriculo e formação de professores: articulações discursivas*. Curitiba: Editora CVR, pp. 43-60.

GARCÍA GARDUÑO, J. (2013). Políticas curriculares en México. La educación básica, media y superior. En DÍAZ BARRIGA, A. (coord.) *La investigación curricular en México. 2002-2011*, colección Estados de Conocimiento. México: ANUIES/COMIE, pp. 55-108.

GUERRA, F. (2012). *México: del antiguo régimen a la Revolución*, México. Fondo de Cultura Económica.

INEE (2015). *Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE

LA CLAU, E. (1996). ¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política? En *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.

LATAPÍ, P. (2009). El derecho a la educación en México: ¿real o metafórico? *Revista Este país*, (216):32-38.

MARDONES, J. (1991). *Filosofía de las ciencias sociales y humanas*, Barcelona: Anthropos.

MUÑOZ IZQUIERDO, C. (1997). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas*. Ciudad de México: FCE.

POPPER, K. (2005). *Conocimiento objetivo: un enfoque evolucionista*. Madrid: Editorial Tecnos.

REIMERS, F. (ed.) (2003). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid: La Muralla.

SÁNCHEZ PUENTES, R. (1984). La investigación científica en ciencias sociales (Estructura dialogal, campo de lucha ideológica y factor del proyecto ético-político de una comunidad). *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 46, núm. 1, pp. 129-160.

SCHMELKES, S. (2012). Los grandes problemas de la educación básica en México. Instituto de Investigaciones para el desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana. Ciudad de México.

Recuperado de <http://www.inidedelauia.org/2012/01/los-grandes-problemas-de-la-educacion.html> el día 7 de marzo de 2016.

TEDESCO, J. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (55):31-47.

TENTI, E. (1987). El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis. En ALBA, A. de (comp.) *Teoría Pedagógica? Lecturas introductorias*. México: UNAM.

TOMASEVSKI, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, vol. 40, pp. 341-388: <http://www.corteidh.or.cr/tabcas/R08064-11.pdf> (23.03.2016).

ZEMELMAN, H. (1978). *Conocimiento y sujetos sociales; contribución al estudio del presente*, México. México: El Colegio de México, Jornadas 111.

ZORRILLA, M. Y FERNÁNDEZ, M. (2003). Niveles de logro educativo de español y matemática en alumnos de escuelas secundarias públicas. Aguascalientes, México. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 1, No. 1 <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/ZorriillayLomelin.pdf>

Sobre las autoras y autores

Alicia Alderete

Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario y estudiante de la Maestría en Políticas Públicas y Desarrollo en la FLACSO (Argentina).

Se desempeña como docente e investigadora en la Universidad Nacional de Rosario en las cátedras de Área del Curriculum I y Curriculum y Didáctica. Es miembro pleno del Centro de Estudios e Investigaciones sobre el Curriculum y la Didáctica (FHUMyAR-UNR).

Docente de la educación superior no universitaria en espacios curriculares vinculados a la historia y la política de la educación argentina. Las publicaciones académicas y los estudios que realiza se desarrollan en torno al curriculum, la didáctica y las políticas curriculares.

Camila Carlachiani

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Magíster en Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Miembro del Centro de Estudios e Investigaciones sobre el Curriculum y la Didáctica (FHUMyAR, UNR). Miembro del Comité Editorial de la *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, UNR. Profesora Adjunta en “Curriculum y Didáctica” del Ciclo de Formación Docente y docente en el “Área del Curriculum” de la carrera en Ciencias de la Educación, UNR. Secretaria Técnica de la Escuela de Ciencias de la Educación, UNR. Es autora del libro:

Educación Técnica y Ciencias Sociales: desafíos y tensiones. Es coautora del libro: *Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos. La Educación en acontecimientos.*

ID ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4649-1541>

Alice Casimiro Lopes

Profesora titular en Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Su investigación en política curricular se desarrolla con un enfoque discursivo posestructural y sus proyectos son financiados por Capes, CNPq y Faperj en Brasil. Sus áreas de interés son las asignaturas escolares, la subjetividad, la identidad y la teoría del discurso. Cuenta con muchas publicaciones en libros y artículos, en Brasil y en el extranjero.

ID de investigación <http://www.researcherid.com/rid/F-7209-2012>
ORCID orcid.org/0000-0001-9943-9117

Yanina Natalia Fantasía

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Tiene una Maestría en Tecnología Educativa de la Universidad de Buenos Aires.

Es Profesora Adjunta en el Área del Currículum en las carreras Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (FHUMyAR-UNR). Se desempeña como directora de la Escuela de Enseñanza Media Para Adultos (EEMPA) N°1330. Es investigadora de la UNR y miembro pleno del Centro de Estudios e Investigaciones sobre el Currículum y la Didáctica (FHUMyAR-UNR). Ha participado en congresos y seminarios nacionales e internacionales y participado como autora en artículos de revistas y capítulos de libros en temáticas vinculadas a currículum y didáctica, educación a distancia y tecnologías educativas.

Silvina Feeney

Magíster en Didáctica. Investigadora docente del Área de Educación del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de

General Sarmiento. Docente de la cátedra de Didáctica I de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Docente de distintos posgrados de universidades en Argentina. Miembro del International Association for the Advancement of Curriculum Studies (IAACS) desde su fundación en el año 2000. Sus áreas de especialización son Didáctica y Currículum.

Daniel Feldman

Licenciado en Ciencias de la Educación. Profesor titular en el Departamento de Ciencias de la Educación e Investigador en el IICE de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Ha realizado, también, distintas tareas en relación con el diseño, desarrollo y evaluación de planes de estudio en el nivel medio y superior. Sus áreas de especialización son Didáctica y Currículum.

Ana Laura Gallardo Gutiérrez

Es doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora de Tiempo Completo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación y docente de licenciatura y posgrado en la misma universidad.

Es miembro de la *International Association for the Advancement of Curriculum Studies*. Miembro fundador de la Red de Evaluadores del Currículo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa y también de la Academia de Teoría y Filosofía de la Educación de México.

José María García Garduño

Estudió la Licenciatura en Psicología en la Universidad Iberoamericana y la Maestría en Educación, en la misma Universidad; la Maestría en Administración Educativa por la State University of New York-Albany y Ph.D. en Educación por la Ohio University. Es profesor de tiempo completo en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Sus intereses de investigación están relacionados con el liderazgo escolar, la teoría del curriculum y la evaluación. Promovió la traducción al español de la obra de William Pinar *La Teoría del Curriculum* y coordinó con Ángel Díaz Barriga el libro colectivo *El Desarrollo del Curriculum en América Latina. Experiencia de Diez Países*.

Elizabeth Macedo

Profesora de Curriculum en Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. Se desempeñó como académica invitada en University of British Columbia (Canadá), Teachers College y New York University (EE. UU.). Es investigadora del CNPq y FAPERJ. Fue presidente de International Association for the Advancement in the Curriculum Studies desde 2013 hasta 2020. Desde 2010 hasta 2013, fue editora de Transnational Curriculum Inquiry. Actualmente es editora asociada de Journal of Curriculum Studies y miembro del Comité Editorial de Curriculum Inquiry. Tiene publicaciones en libros y revistas en portugués, inglés y español.

ORCID: 0000-0003-4886-8709

Silvia Morelli

Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario y Profesora Titular del Área del Curriculum en la Carrera de Ciencias de la Educación. Dicta seminarios en Maestrías y Doctorados nacionales y extranjeros. Es directora y miembro fundador del Centro de Estudios e Investigaciones sobre el Curriculum y la Didáctica (FHUMyAR-UNR). Desde 2020 es representante por Argentina en la Asamblea General de International Association for the Advancement of the Curriculum Studies y desde 2019, miembro de Journal & Publications Committee de American Association for the Advancement of the Curriculum Studies.

Researchgate:https://www.researchgate.net/profile/Silvia_Morelli/
ORCID: orcid.org/0000-0002-0281-3609

Lady Daiana Oliveira da Silva

Estudiante de doctorado en Educación del Programa de Posgrado en Educación de Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Miembro del Grupo de Investigación Currículum: sujetos, conocimientos y cultura, coordinado por Alice Casimiro Lopes. Magíster en Educación del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estatal del Suroeste de Bahía. Especialista en los cursos: Gestión en Administración de Empresas, Metodología de la Educación Superior, Geografía de Brasil, Enseñanza de la Geografía y Gestión de la Educación. Licenciada en Pedagogía y Licenciada en Geografía por la Universidad Estatal de Bahía. Actualmente es profesora de educación básica en la red educativa estatal y municipal de Bahía.

POLÍTICAS CURRICULARES

Experiencias en contextos latinoamericanos

Las políticas curriculares constituyen un problema invisible que suele solaparse en las políticas educativas. Su tratamiento involucra desde el ámbito supra nacional hasta lo que ocurre en el aula. Ese amplio abanico de sujetos y decisiones las convierten en discursos complejos que entrelazan lo político, las culturas y las sociedades. Si se reconoce que el desarrollo del currículum está asociado a ello, es posible instalar –en un horizonte no muy lejano– mayor claridad acerca de la educación de las niñas, niños y jóvenes en escenarios inéditos como los del presente.

Este libro es la síntesis de sucesivos trabajos y debates, mantenidos durante los últimos años, entre especialistas en currículum de universidades latinoamericanas. La importancia de encarar este problema en nuestra región desde enfoques críticos y poscríticos es una oda al deseo y el compromiso de mejorar nuestra educación obligatoria. Su contenido incluye tanto propuestas que ofrecen teorías y categorías acerca de lo que significan las políticas curriculares como también experiencias en niveles macro, meso y micro político en Argentina, Brasil y México.

ISBN 978-987-771-097-7



9 789877 710977